This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 3 9015 00393 659 1
University of Michigan – BUHR

BEQUEATHED BY

George Allison Hench

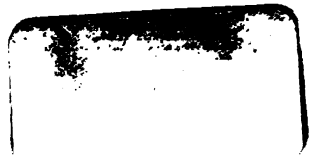
PROFESSOR OF

Germanic Languages and Literatures

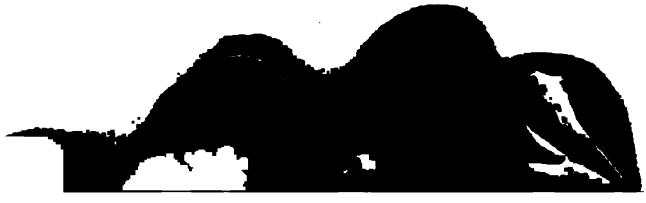
IN THE

University of Michigan,

1896-1899.



800.7
O37a



Allgemeine
Methodik des Sprachunterrichts
in
kritischer Begründung.

9883

Ein Hülfsbuch für Lehrer und Studierende

sowie

zum Gebrauche der pädagogischen Seminarien

von

Arnold Ohlert,
Oberlehrer.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1893.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Vorwort.

Unser höheres Unterrichtswesen leidet, wie so viele Erscheinungen der Gegenwart, an einem inneren Widerspruch. Es hat den Zusammenhang mit der geistigen Auffassung, aus der es einst hervorwuchs, verloren und ist noch nicht dazu gelangt, mit Bewußtsein die neuen Bahnen zu betreten, welche die neuere Kulturentwickelung wie die neuere Wissenschaft vorgezeichnet haben. Im Aufbau des Lehrplanes wie in der Gestaltung des Lehrverfahrens behaupten willkürliche Erfahrungssätze auf der einen, soziale Neigungen und wissenschaftliche Sonderbestrebungen auf der anderen Seite noch immer die Herrschaft. Während sich aber die Zerbröckelung des altüberlieferten Unterrichtssystems mit unerbittlicher Notwendigkeit vollzieht, strebt die pädagogische Arbeit der Gegenwart mit immer größerem Erfolge dahin, die Lehre von der Erziehung und vom Unterricht auf sicheren Grundlagen aufzubauen und sie dadurch zu der Würde einer selbständigen Wissenschaft zu erheben. Das höhere Unterrichtswesen befindet sich mitten in einer Entwickelung, die, wenn nicht alle Anzeichen trügen, in nicht zu ferner Zeit zu der Anerkennung neuer, mit dem geistigen Leben der Gegenwart übereinstimmender Grundsätze führen wird.

Dieses Buch, das hier dem Urteile der Fachgenossen dargeboten wird, ist der erste Versuch in der pädagogischen Litteratur, die Forderungen, welche Psychologie und Sprachwissenschaft an das Unterrichtsverfahren stellen, im Zusammenhange zu erörtern. Die Untersuchung beschränkt sich auf das Gebiet des Unterrichts und berührt die Lehren von der Regierung und von der Zucht nur gelegentlich. Es werden nur allgemeine Fragen behandelt und vor allem die Grundlagen besprochen,

auf denen ein wissenschaftlicher, d. h. der Entwickelung des Kindes entsprechender Unterricht aufgebaut sein muß. Da nun jeder Unterricht sich nur durch die Vermittelung der Muttersprache vollziehen kann, so tritt die Untersuchung über das Wesen der Muttersprache und über ihr Verhältnis zu der geistigen Entwickelung wie zur allgemeinen Bildung naturgemäß in den Mittelpunkt der Betrachtung. Erst durch das Ergebnis dieser Untersuchung wird ein begründetes Urteil über den Unterrichtswert der fremden Sprachen ermöglicht.

Die allgemeine Methodik des Sprachunterrichts ist für alle Lehrer bestimmt, da ja jeder Lehrer, mag er in der Religion, in der Geschichte oder Naturwissenschaft oder in irgend einem anderen Fache unterrichten, zunächst Sprachlehrer ist, und das in einem viel höheren Sinne, als im Allgemeinen angenommen wird. Im Besonderen möge der engere Kreis derer, die in den Sprachen unterrichten, in den folgenden Erörterungen eine hoffentlich dankenswerte Anregung finden. Vor allem aber ist an die Verwendung in den pädagogischen Seminarien gedacht. Über die Art, wie ich mir die Ausnutzung der hier angestellten Untersuchungen für die Studien der angehenden Lehrer denke, gestatte man einige Bemerkungen. In diesen Anstalten kommt es zunächst darauf an, die von der Universität kommenden künftigen Lehrer mit den allgemeinen Grundsätzen der Erziehungslehre, mit den allgemeinen psychologischen Bedingungen des Lernens und mit der Technik der einzelnen Unterrichtsfächer bekannt zu machen. Diesem Bedürfnis entspricht in jeder Beziehung das „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“ von Hermann Schiller, das ja auch auf allen Seminarien im Gebrauch ist. Schillers Handbuch zeugt von staunenswerter Litteraturkenntnis und von ungewöhnlicher geistiger Beherrschung des umfangreichen Stoffes, es enthält ferner die abgeklärte Erfahrung einer langen Lehrthätigkeit. Aber es hält sich „im Rahmen der heutigen Schuleinrichtungen“ (vergl. das Vorwort zur ersten Auflage) und vermeidet deshalb jede Kritik der überlieferten methodischen Grundlagen. Und eben dadurch entsteht in den Aufgaben, welche in den Seminarien behandelt werden sollen, eine Lücke. Bei der Erziehung der jungen Lehrer muß man sich besonders

vor handwerksmäßiger Behandlung und vor der kritiklosen Mitteilung methodischer Thatsachen hüten. Sonst stellt sich nur zu leicht ein Autoritätsglaube ein, der die lebendige Durchdringung des Stoffes in hohem Grade schädigt. Das iurare in verba magistri ist auf keinem Gebiete so wenig angebracht, wie auf dem der Pädagogik. Deshalb ist es eine wesentliche Aufgabe der Seminarien, die angehenden Lehrer zum Nachdenken über die letzten Gründe ihrer Wissenschaft und zur selbständigen Beurteilung der schwebenden pädagogischen und methodischen Streitfragen anzuregen. Hierzu soll das vorliegende Werk die Unterlage bieten und so dem Werke Schillers ergänzend zur Seite treten.

Die folgenden Untersuchungen beruhen auf der eingehenden Verarbeitung der gesamten pädagogischen Litteratur. Die Ergebnisse sind, soweit das dem Einzelnen in der Beschränkung der bestehenden Lehrordnung möglich ist, an der Hand der Erfahrung geprüft worden. Die Litteraturangaben beschränken sich auf solche Erscheinungen, die zur Beurteilung der hier aufgeworfenen Fragen wesentlich sind.

Königsberg i. Pr., im Oktober 1892.

A. Ohlert.

Inhalt.

Seite

Vorwort III

Einleitung . . . . . 1—23

I. Notwendigkeit und Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik. Allgemeine Grundsätze für die Pädagogik der Gegenwart 1

II. Begriff und Aufgabe der allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts 21

Erster Teil: **Die Grundlagen des Sprachunterrichts** . . . . . 26—157

Erster Abschnitt: Wesen und Entwickelung der Sprache . . . . . 27—84

Erstes Kapitel: Psychologie und Logik 27

Zweites Kapitel: Die Sprache und ihr Verhältnis zur Psychologie und zur Logik 39

Drittes Kapitel: Die Wertschätzung der Sprachen 62

Zweiter Abschnitt: Die sprachlichen und psychologischen Bedingungen des Unterrichts . . . . . 85—157

Erstes Kapitel: Sprache und Verständnis 85

Zweites Kapitel: Die psychologischen Grundlagen des Unterrichts . . 132

Zweiter Teil: **Der Aufbau des Sprachunterrichts** . . . . . 159—282

Erster Abschnitt: Der formale Bildungswert der einzelnen Sprachen 161—213

Erstes Kapitel: Der Sprachunterricht und die formale Bildung . . . 163

Zweites Kapitel: Die Einwirkung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den deutschen Unterricht 197

Seite

Zweiter Abſchnitt: Die Geſtaltung des Sprachunterrichts . . . . . 214—282

Erſtes Kapitel: Der Unterricht in der Mutterſprache 214

Zweites Kapitel: Der deutſche Unterricht als Propädeutik des fremdſprachlichen 249

Drittes Kapitel: Der fremdſprachliche Unterricht. 258

Schlußwort 283

Stoffverzeichnis 285

Namenverzeichnis 290

Berichtigung.

S. 12, Zeile 15 v. o. lies: In welcher Beziehung ſtatt: In welcher Weiſe.

Einleitung.

I. Notwendigkeit und Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik. Allgemeine Grundsätze für die Pädagogik der Gegenwart.

Die wesentliche Eigentümlichkeit der neueren Wissenschaft ist die allseitige Anwendung und Durchführung einer exakten Methode. Diese beruht, bei voraussetzungsloser Beobachtung des Thatsächlichen, auf den beiden Grundsätzen der genetischen Betrachtungsweise und der mit Bewußtsein angewendeten Vergleichung der verschiedenen Wissensgebiete. Von den Naturwissenschaften ausgehend, ist sie, kraft des ihr innewohnenden Wertes, Gemeingut der gesamten wissenschaftlichen Arbeit geworden. Diese Ausbreitung der exakten Methode hat zu einer Auffassung geführt, die sich von der aller früheren Zeiten in doppelter Hinsicht unterscheidet. Zunächst fassen wir den Begriff der Wissenschaft enger und schärfer als es je zuvor geschehen ist. Nur das unzweifelhaft Bewiesene gilt uns als wissenschaftliche Erkenntnis. Darauf beruht das Streben der Gegenwart, die Grenzen des menschlichen Wissens festzustellen [1]: überall bemüht man sich, das wissenschaftlich Erkennbare von dem Gebiete der reinen Spekulation zu scheiden. Der zweite Punkt betrifft das Verhältnis der Einzelwissenschaften zu einander. Jener mit Bewußtsein durchgeführte Grundsatz der Vergleichung führte zur Aufdeckung immer neuer Beziehungen zwischen den verschiedenen Gebieten des Wissens: diese laufen

[1]) Soweit mir bekannt, hat zuerst Sybel im Jahre 1862 die Frage aufgestellt: Wie weit kann der Mensch, wie weit darf er wissen? Vergl. seine „Vorträge und Aufsätze", S. 3—4. Die erste wissenschaftliche Behandlung der Grenzen unseres Wissens findet sich in den beiden berühmten Vorträgen Du Bois-Reymonds: Über die Grenzen des Naturerkennens und Die sieben Welträtsel. Leipzig, Veit und Co. 1882.

nicht, wie noch im vorigen Jahrhundert, unvermittelt neben einander her, sondern sie bilden ein geschlossenes, in allen seinen Teilen zusammenhängendes System, das in netzartiger Verknüpfung das gesamte geistige Leben der Menschheit umfaßt. Hauptwissenschaft und Hülfswissenschaft sind heute in weitem Umfange Wechselbegriffe. Der enge Zusammenhang des ganzen wissenschaftlichen Stoffes und die Gleichheit der Methode haben die alte Unterscheidung zwischen Geisteswissenschaften und Gesetzeswissenschaften, nicht vom Standpunkt der Erkenntnismöglichkeit aus, wohl aber im Hinblick auf die Art der wissenschaftlichen Behandlung, aufgehoben. Die exakte Forschung auf dem Gebiete der Naturwissenschaften reicht in wesentlichen Punkten bereits in das siebzehnte Jahrhundert zurück. Die historischen und die philologischen Wissenschaften verdienen ihren Namen in strengerem Sinne seit dem Beginn des jetzigen Jahrhunderts. Die wissenschaftliche Behandlung der Philosophie beginnt mit Lotze, der, nach der langdauernden Herrschaft metaphysischer Systeme, von neuem den Grundsatz aufstellt, jede philosophische Spekulation müsse auf genauer empirischer Kenntnis der Thatsachen fußen. Mit dem Göttinger Philosophen beginnt eine Zeit eifriger philosophischer Forschung, die in zahlreichen, an die Naturwissenschaft anknüpfenden Einzeluntersuchungen wertvolle Bausteine zusammenträgt, und schon haben höchst beachtenswerte Versuche stattgefunden, die neu gewonnenen Einsichten zu Systemen zu vereinen, die der geistigen Auffassung der Gegenwart entsprechen.[1]) Die allen philosophischen Untersuchungen anhaftende große Schwierigkeit bringt es allerdings mit sich, daß hier, mehr wie auf jedem anderen Gebiete menschlichen Wissens, die Ansichten auseinandergehen, aber die philosophische Methode der Gegenwart trägt doch insofern den Charakter der Allgemeingültigkeit, als die Notwendigkeit der streng kritischen Behandlungsweise und des engen Anschlusses an die Thatsachen der Erfahrung allseitig anerkannt wird. Am meisten rückständig in der Entwickelung zur strengen Wissenschaft ist bis auf den heutigen Tag die Pädagogik geblieben. In ihren Zielen und in ihrer Technik folgt sie bis heute teils alter Überlieferung, teils wechselnden philosophischen Systemen, ohne daß es ihr gelungen wäre, sich zu der Würde eines

[1]) Höchst beachtenswert sind in dieser Beziehung namentlich die philosophischen Schriften von W. Wundt.

selbständigen Wissensgebietes, das bewußt auf festen Grundlagen ruht, zu erheben. Herbart hat zuerst versucht, die Erziehungslehre auf wissenschaftlichem Boden aufzubauen, aber seine Bestrebungen sind weder allseitig anerkannt, noch in ausreichender Weise der Praxis des Unterrichts dienstbar gemacht worden. Trotz zahlreicher trefflicher Monographien, trotz einer deutlich erkennbaren Erstarkung des Interesses für Fragen des Erziehungswesens, fußt die Pädagogik noch heute weit mehr auf einem System altüberlieferter Regeln, als auf festen, wissenschaftlich begründeten Grundsätzen. Das ist im wesentlichen zwei Gründen zuzuschreiben. Einmal ist das Werk der Erziehung, das heißt, das bewußte Einwirken einer (wenigstens theoretisch) vollendeten, in sich festen Individualität auf eine werdende Menschenseele, so zarter, innerlicher Natur, daß eine Aufstellung normativer Grundsätze hier am wenigsten angebracht erscheint: die Einschnürung in feste methodische Regeln kann die Gefahr haben, daß die Eigenart des Erziehers gelähmt und eine der Hauptbedingungen des Erfolges, die volle Einwirkung auf den jugendlichen Geist, gehindert werde. Von diesem Standpunkt aus erscheint ein fest begründetes pädagogisches System nicht nur nicht nötig, sondern sogar schädlich.[1]) In der That hat die Unlust der Unterrichtenden, ihrer Individualität zu Gunsten einer festen Methode Schranken aufzuerlegen, die Verbreitung allgemein anerkannter pädagogischer Grundsätze wesentlich gehindert. Sodann hat die Aufstellung eines pädagogischen Systems, das Anspruch auf allgemeine Anerkennung haben will, von wissenschaftlichem Stand-

---

[1]) Am weitesten in der Verwerfung jeder wissenschaftlichen Methode geht wohl O. Jäger: „Die richtige Methode für deine Fragen aber werden dir, wenn du nämlich deine Augen offen hältst, deine Knaben geben. Diese Methode — die Methode der Natur — verbauen uns die großen Pharisäer und Schriftgelehrten, die jetzt auf Mosis Stuhle sitzen: die Fenster an ihrem Rathause haben sie vergessen wie dort in Schilda und wollen nun das Himmelslicht in einer Mausefalle fangen." Nr. 48, S. 12.

„Wie wär's denn, wenn du dich kurz und gut entschlössest und ließest einmal Methode Methode sein .... und unterrichtetest in der Fröhlichkeit deines Herzens darauf los: — es hat uns doch niemand gehört? Das führte ja zu einer natürlichen Methode! — Das darf nicht sein: unsere Pädagogik gestattet höchstens eine methodische Natürlichkeit." Nr. 67, S. 16. Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament von Oscar Jäger, Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln. C. G. Kunzes Nachf. 1883. Eine solche Ansicht, die den Anspruch erhebt, vorbildlich zu sein für junge Lehrer, konnte nur hervorwachsen aus völliger Unkenntnis der ernsten pädagogischen Arbeit unserer Zeit.

punkte aus mit eigentümlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Thatsachen, mit denen die Pädagogik zu rechnen hat, sind, wenn man von den Unterrichtsstoffen absieht, durchaus psychischer Natur. Die Entwickelung der Pädagogik zur Wissenschaft ist also bedingt durch die Möglichkeit, die Psychologie wissenschaftlich zu behandeln. So lange das, was man Psychologie nannte, einen rein spekulativen Charakter trug und mit so verschwommenen Begriffen wie denen der Seelenvermögen arbeitete, konnte auch von einer Pädagogik als Wissenschaft keine Rede sein. Die wissenschaftliche Psychologie steht auch gegenwärtig noch in ihrer Kindheit: ihre Ergebnisse sind weder zum Allgemeinbesitz der beteiligten Kreise geworden, noch in ihrer Wichtigkeit gerade für die Pädagogik allgemein anerkannt. Ihre volle Anwendung auf die Erziehungslehre steht noch aus.

Aus den vorstehenden Erörterungen geht hervor, daß eine wissenschaftliche Pädagogik, bevor sie in die Erörterung der Prinzipien eintritt, zwei Vorfragen zu erledigen hat:

1) Ist die Aufstellung und Anwendung eines festen, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhenden pädagogischen Systems zur Erreichung des Zieles der Erziehung notwendig?

2) Ist die Aufstellung eines wissenschaftlichen pädagogischen Systems, das den berechtigten Anspruch auf allgemeine Anerkennung hat, möglich?[1])

1. Die voranstehende Frage wird bejaht werden müssen auf Grund folgender Erwägungen:

a. Das Urteil und die Handlungsweise des Menschen richten sich, ganz allgemein betrachtet, nach seiner Erfahrung. Erfahrung nennen wir die durch geistige Anlage und langdauernde Gewöhnung bestimmte

---

[1]) Über diese beiden Vorfragen vergleiche man den lesenswerten Aufsatz von Rein: Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode, in den „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen" herausgegeben von O. Frick und H. Meier, Heft 22 (Jan. 1890), S. 1—19. Dazu: Lehrpr. und Lehrg. Heft 14, S. 102; Heft 21, S. 120. Ferner: Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft, in dem XXXV. Sitzungsbericht (1888) der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

Form des Urteilens und Handelns. Jede Erfahrung ist individuell, denn sie hängt ab von der besonderen geistigen Begabung des Einzelwesens und von dem nach Raum und Zeit beschränkten Wirkungskreise, in dem sie sich bethätigt und an dem sie heranwächst. Daher ist jede Erfahrung notwendig einseitig; sie führt außerdem, und zwar je länger sie dauert, desto mehr, zu einem geistigen Zustande, der den Wert der auf ihr beruhenden Urteile zweifelhaft macht und die Fähigkeit, neu auftretende Erscheinungen richtig zu beurteilen, in hohem Grade schädigt. Bei praktischen Beschäftigungen leiten die sofort zu Tage tretenden Fehler und Übelstände gewöhnlich sehr bald auf den richtigen Weg; je geistiger aber das Wirkungsfeld ist, desto weniger bietet sich die Gelegenheit, begangene Fehler unmittelbar zu erkennen. Dann sind meistens schwere Irrtümer und grobe Unterlassungssünden die Folge. Solchen ist die Erziehung zufolge der zarten und schwierigen Natur ihrer Arbeitsmittel vorzugsweise ausgesetzt. Die geschilderten Gefahren treten recht zu Tage, wenn man sich die Art und Weise, wie sich jede Erfahrung bildet, wie sich überhaupt die geistige Entwickelung des Menschen vollzieht, vergegenwärtigt. Das Wachstum der menschlichen Seele, von der Geburt an bis zu dem Zeitpunkte, in dem das Bewußtsein erlischt, besteht in der fortdauernden inneren Verarbeitung der physiologischen Reize, die von der Außenwelt her auf sie eindringen. Die Thätigkeit, welche die neu eintretenden Empfindungen, Vorstellungen und Urteile mit den bereits vorhandenen Vorstellungsmassen in Verbindung setzt und jene diesen einfügt, nennen wir Apperzeption. Auf ihr beruht die gesamte geistige Entwickelung des Einzelwesens wie die der ganzen Menschheit. Auf ihre grundlegende Bedeutung wird später, bei der Behandlung der psychologischen Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik, ausführlich eingegangen werden; hier ist nur die eigentümliche Wirkung zu erörtern, die sie auf die Bildung der Erfahrungsbegriffe ausübt. Es ist eine bekannte Thatsache, ohne die eine bewußte Einwirkung auf den werdenden Geist, das heißt eine Erziehung, überhaupt undenkbar ist, daß die apperzeptive Thätigkeit durch häufige Wiederholung derselben Gedankenbahnen erstarkt und mit immer größerer Leichtigkeit von statten geht. Neues, unserer bisherigen Auffassung Widersprechendes erfassen wir nur mit Mühe durch einen besonderen Akt geistiger Anstrengung, während wir gewohnte Vorstellungen oder solchen Ähnliches spielend, ohne merkbaren Kraftauf-

wand apperzipieren. Diese Thatsache läßt sich nur so erklären, daß jede neu in die Seele eintretende Vorstellung eine physiologische Veränderung der in Thätigkeit tretenden zentralen Sinnesorgane hervorruft und so eine Anlage schafft, die der Erneuerung jener Vorstellung günstig ist. Es findet eine Einübung der geistigen Vorgänge statt, die sich häufig wiederholen. Ferner werden durchaus nicht alle von außen kommenden Empfindungen und Vorstellungen apperzipiert. Ob überhaupt und wie apperzipiert wird, das hängt, abgesehen von der Beschaffenheit der apperzipierten Vorstellungsmasse, ganz wesentlich von dem Gemütszustande des apperzipierenden Subjekts ab. Wir schauen das uns neu Entgegentretende im Lichte der Gefühle, Empfindungen, Vorstellungen und Urteile, die zum gefestigten Besitz unseres Bewußtseins geworden sind. Da, wie erwähnt, die Erfassung jeder ungewohnten Vorstellung geistige Anstrengung verursacht, so sind es wesentlich Antriebe des Willens, die über das Ob und das Wie ungewohnter Apperzeptionen entscheiden. Werden daher Erfahrungen gewonnen ohne die stets wachsame Aufsicht der wissenschaftlichen Kritik, so tritt fast mit Notwendigkeit ein Zustand geistiger Erstarrung ein, der die eingeübten Wege des Vorstellens nicht mehr zu verlassen vermag, und nicht mehr den Willen besitzt, Neues und Ungewohntes, und läge es sonnenklar am Tage, zu apperzipieren. [1]) Daher kommt jede neue Entdeckung, jede dem gewohnten Vorstellungskreise widersprechende Ansicht so schwer zur allgemeinen Anerkennung. Daher sind die meisten großen Entdecker, von Kopernikus bis auf Julius Robert Mayer, Märtyrer ihrer Überzeugung gewesen: die verdiente Anerkennung ward ihnen meist erst im Grabe. Namentlich liefert die Geschichte der Pädagogik zahlreiche Belege für die Hartnäckigkeit, mit der erstarrte Erfahrung neuen, ungewohnten Ansichten entgegentritt. So ist, um hier nur ein Beispiel anzuführen, die Annahme eines allgemeinen, auf abstrakt-logischen Prinzipien beruhenden Systems der Grammatik bereits 1855 durch Steinthals grundlegendes Werk: „Grammatik, Logik und Psychologie", als unhaltbar nachgewiesen worden. Die Sprachwissenschaft ist seitdem andere Wege gewandelt: ein Sprachforscher, der heute die Erklärung grammatischer Erscheinungen vom

[1]) Vergl. K. Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen, F. E. Neupert. 1889. S. 36—37.

logischen Standpunkte aus versuchte, würde kaum für ernst genommen werden. Aber in der Überlieferung der Schule herrscht noch in weiten Kreisen ungestört und wissenschaftlicher Belehrung unzugänglich die Ansicht von dem logischen Charakter der Sprache. — Die Erfahrung bedarf also, um nicht einseitig zu werden, der steten Ergänzung durch theoretische Betrachtung. Wie von jedem einzelnen Erzieher die genaue Bekanntschaft mit der historischen und zeitgenössischen pädagogischen Litteratur gefordert werden muß, so haben auch Erfahrungsurteile nur dann Anspruch auf Beachtung, wenn sie auf den sicheren Grundlagen der Psychologie und der wissenschaftlichen und methodischen Kenntnis der Einzelfächer erwachsen sind.

b. Die Schwierigkeit der Erziehung liegt darin, daß der geistige Verkehr von Individuum zu Individuum, in diesem Falle die Einwirkung des Erziehers auf die in der Ausbildung begriffene Intelligenz, sich niemals unmittelbar vollziehen kann, sondern sich gewisser Umwege bedienen muß, deren genaue Kenntnis und thatkräftige Handhabung sich keineswegs aus gewöhnlichen Verstandesschlüssen ergeben, sondern die nur durch gründliches Studium der Psychologie zu gewinnen sind. Wie die Psychologie als Wissenschaft nicht mit einem offen zu Tage liegenden Beobachtungsstoff arbeitet, sondern bei der Aufstellung ihrer Gesetze lediglich auf Rückschlüsse angewiesen ist, so gilt ganz dasselbe bei der Beurteilung individueller seelischer Zustände. Der Grund hierfür liegt in der eigentümlichen Natur der Sprache, die, neben mimischen Äußerungen, das Hauptmittel für den Gedankenaustausch ist. Wäre das Wort ein fest bestimmter, allen Sprechenden in gleicher Klarheit geläufiger Begriff, so wäre mit dem gesprochenen Wort zugleich das volle Verständnis der dadurch vertretenen Auffassung gegeben und die Kenntnis seelischer Vorgänge ungemein erleichtert. Aber der Wortbegriff ist in der ganzen Fülle seiner Bedeutungen und Merkmale lediglich ideeller Besitz der betreffenden Sprachgemeinschaft: er erschließt sich in seinem vollen Werte nur der systematischen Untersuchung des Sprachforschers, lebt aber in der Seele der Sprechenden nur in einer unendlich mannigfaltigen Abstufung als Teilbegriff. Der Sprechende ist nie sicher, daß selbst völlig gangbare Worte in der Seele des Hörenden dieselbe Empfindung hervorrufen, die jener selbst damit verbindet, sondern die Verschiedenheit der Auffassung ist die Regel. Die Vieldeutigkeit des Wortes ist die Ursache

jedes geistigen Mißverständnisses. Es ist bekannt, daß der Mangel einer genauen und sprachrichtigen Definition der Grundbegriffe in allen Wissenschaften zu schweren und langdauernden Irrtümern geführt hat. Geradezu verhängnisvoll aber ist die Nichtbeachtung dieser Thatsache bei der Gestaltung des Unterrichts. Ein gewöhnlicher und weit verbreiteter Fehler, dessen sich Lehrer schuldig machen, besteht in der Überschätzung der kindlichen Fassungskraft. Denn wenn schon im Verkehr der Erwachsenen die Auffassung der Wortbegriffe sich selten deckt, so besteht zwischen dem Verständnis des Erwachsenen und dem des Kindes eine tiefe Kluft, die wenigen Unterrichtenden in ihrer ganzen Ausdehnung zum Bewußtsein kommt. Die volle grundlegende Bedeutung dieser Thatsache wird weiter unten erörtert werden, hier war sie nur zu erwähnen, um die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik nachzuweisen. Das Verständnis der kindlichen Begriffswelt ist bedingt durch das eingehende Studium der psychologischen und sprachlichen Thatsachen, von deren Zusammenwirken die Entwickelung des Geistes abhängt. Wer ein solches Studium unterläßt, ist bei der Abschätzung der kindlichen Leistungsfähigkeit, bei der Stellung der Fragen, überhaupt bei der gesamten Gestaltung des Unterrichts, auf Schritt und Tritt verhängnisvollen Fehlern ausgesetzt.

c. Die beiden bis jetzt besprochenen Gründe fußen auf psychologischen Erwägungen. Ihnen schließt sich ein rein äußerlicher, aber deswegen nicht minder beachtenswerter Umstand an. Der heutige Zustand unseres höheren Unterrichtswesens fordert gebieterisch die allgemeine Anwendung eines wissenschaftlichen Systems. Das heutige Gymnasium hält im allgemeinen an der Überlieferung der alten Gelehrtenschule fest, hat aber dem Andrang der veränderten Kulturverhältnisse Rechnung tragen und zahlreiche seiner ursprünglichen Bestimmung fremde Bildungsbestandteile in seinen Lehrplan aufnehmen müssen. Es kennt, wenigstens theoretisch, keinen Unterschied in der Behandlung der Unterrichtsfächer, sondern hat in allen ganz bestimmte, durch amtliche Verordnung abgegrenzte Bedingungen zu erfüllen. Daher ist es thatsächlich keine rein gymnasiale Anstalt mehr, sondern trägt einen gemischten Charakter. Aus diesem Grunde muß es an die heranwachsende Jugend Anforderungen stellen, denen die Mehrzahl gar nicht oder nur mit Mühe gerecht zu werden vermag. Diese schon jetzt bestehende Schwierigkeit wird sich in dem Maße steigern, als die Entwickelung der Kultur die für die Gegen-

wart bedeutsamen Bildungsbestandteile nach Inhalt und Umfang ver-vermehrt. Gerade in neuerer Zeit ist die Frage der Überbürdung vielfach erörtert worden: man hat ihr Vorhandensein mit gleicher Entschiedenheit auf der einen Seite abgeleugnet und auf der anderen behauptet. Läßt man die Frage nach einer etwa vorhandenen Schuld der Unterrichtenden oder nach der Unzulänglichkeit der Methoden des Unterrichts ganz beiseite, sondern stellt sich lediglich auf den psychologischen Standpunkt, so ist ganz außer Zweifel, daß in der That eine weitgehende geistige Überbürdung unserer Schuljugend besteht. Die Ursache davon liegt in der Häufung und verschiedenartigen Zusammensetzung des Lehrstoffs. Selbst unter Voraussetzung einer einwurfsfreien Unterrichtsmethode, selbst wenn es in allen Fällen gelänge, den Schwerpunkt der geistigen Arbeit vom Hause in die Schule zu verlegen, würde die Überbürdung höchstens gemindert werden können, aber niemals völlig verschwinden. So lange nicht, als die Schule den Versuch macht, den Anforderungen zweier verschiedener Zeitalter gerecht zu werden. Wenn man sich vergegenwärtigt, welche gewaltige Menge verschiedenartiger geistiger Eindrücke in einer Woche, ja nur an einem Tage auf den werdenden und daher unfertigen Geist des Knaben und Jünglings einstürmt, so erscheint es in der That schwer verständlich, wie unter solchen Umständen eine innere Verarbeitung des massenhaft dargebotenen Stoffes möglich sein soll. Schon vor beinahe 40 Jahren erwog der Minister von Raumer, ob es nicht geratener sei, zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplanes zurückzukehren[1]) und bewies damit ein feines Verständnis für die psychologische Grenze der kindlichen Leistungsfähigkeit. Ob eine solche Rückkehr möglich sei, ob auf anderem Wege eine Entlastung herbeigeführt werden könne, ist hier nicht zu untersuchen. Jedenfalls aber wird unter den gegenwärtigen Verhältnissen alles versucht werden müssen, um die unausbleibliche Überbürdung auf das geringste Maß zurückzuführen. Sorgfältige Sichtung des Unterrichtsstoffes durch Ausscheidung alles dessen, was nicht unbedingt notwendig ist, Milderung des Verschiedenartigen durch weitgehende stoffliche Konzentration, Ersatz

[1]) Bei der Erwägung der Januarverordnung von 1856. Vergl. L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, Band I, S. 184.

des die Spezialisierung begünstigenden Fachlehrersystems durch das Klassenlehrersystem, wenigstens in den Hauptfächern — das alles sind Mittel, deren Heilkraft man voll und ganz ausnutzen muß; die Hauptsache aber ist die allgemeine Durchführung einer auf wissenschaftlicher Grundlage beruhenden Erziehungs- und Unterrichtsmethode, die einem zu weit gehenden Individualismus heilsame Schranken auferlegt und die Gewähr giebt, daß wenigstens grobe Irrtümer und Ungeschicklichkeiten vermieden werden. In der guten alten Zeit, wo man von psychologischen Grundsätzen nach heutigen Begriffen nichts wußte, ist in dieser Beziehung viel gesündigt worden: der Beginn des Lateinunterrichts im dritten oder vierten Jahre, das mechanische Auswendiglernen, das Ratich als carnificina memoriae geißelt[1]), selbst die dickleibigen Grammatiken neuerer Zeit — alles das hat die geistige Entwickelung der Jugend jedenfalls nicht gefördert; aber trotz dieser uns heute unfaßbaren Mißhandlung der Kindesnatur wurde der Hauptzweck, das wirkliche Wissen und Können, dennoch erreicht, weil das ungeteilte Interesse an einem einheitlichen Unterrichtsstoff und die große dem Studium zu Gebote stehende Zeit über solche Hemmnisse hinweghalfen. Heute, wo unter weit ungünstigeren Verhältnissen und unter weiser Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit gearbeitet werden muß, ist die möglichst weitgehende Anwendung methodischer Hülfsmittel dringend notwendig.

2. Die Untersuchung über die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Systems der Pädagogik hat sich nach zwei Gesichtspunkten zu gliedern:

a) Ist es möglich, die Methode, nach der die Pädagogik arbeitet, auf festen wissenschaftlichen Grundlagen aufzubauen?

b) Ist es möglich, ein festes unverrückbares Ziel, dem die Erziehung entgegenzustreben habe, aufzustellen?

a. Die Pädagogik beruht, in Anbetracht der Mittel, mit denen sie arbeitet, auf zwei Hülfswissenschaften: auf der Sprachwissenschaft, insofern jeder Unterricht, im allgemeinen jede geistige Einwirkung, nur durch das Mittel der Muttersprache sich vollziehen kann, und auf der Psychologie, indem nur durch sie ein richtiges Verständnis der Entwicke-

[1]) Siehe J. Lattmann, Die Grundsätze für die Gestaltung der lateinischen Grammatik. Programm des Königl. Gymnasiums zu Klausthal, 1885, S. 3, 7.

lung des Geistes und der kindlichen Begriffswelt erreicht wird. Die Möglichkeit ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung ist also nach dem Stande dieser beiden Hülfswissenschaften zu beurteilen.

Der Begründer der neueren Sprachwissenschaft ist Wilhelm von Humboldt. Wenn er auch noch in zahlreichen Punkten in den unfruchtbaren logisch-abstrakten Spekulationen früherer Jahrhunderte befangen blieb, so hat er doch den Weg bereitet, auf dem allein ein Verständnis für die verwickelten Thatsachen des sprachlichen Werdens gewonnen werden konnte, den der historisch-psychologischen Analyse. Von ihm an beginnt die Entwickelung der modernen Sprachwissenschaft, die in der Gegenwart, namentlich seit H. Pauls grundlegendem Buche[1]), nach streng exakter Methode arbeitet und in allen Hauptpunkten, wenigstens was die Grundsätze der wissenschaftlichen Auffassung und Erklärung anbelangt, zu durchaus befriedigenden Ergebnissen gelangt ist. Der neueren Methode ist eigentümlich, daß man auf die unfruchtbaren Erörterungen über den historischen Ursprung der Sprache geringeres Gewicht legt, sondern vielmehr das sprachliche Leben in seinen wirklich vorhandenen Erscheinungsformen zu verstehen sucht. Jedenfalls hat die wissenschaftliche Arbeit der jüngsten Vergangenheit in der Entwickelung der Sprache das Walten einer Reihe von Gesetzen nachgewiesen, die jene Entwickelung in völlig genügender Weise wissenschaftlich erklären und deshalb den Anspruch auf allgemeine Anerkennung erheben können.

Weniger tiefgreifend und weniger umfangreich sind die Ergebnisse der neueren Psychologie.

Während eine frühere Zeit die Vorgänge des Seelenlebens durch spekulative Erörterungen zu begreifen vermeinte, hat die ernste wissenschaftliche Arbeit der letzten dreißig Jahre zunächst die Frucht gebracht, die ungeheuren, mit allen psychologischen Untersuchungen verbundenen Schwierigkeiten in klares Licht zu stellen. Sodann hat sie gerade in dem Punkte, der den Ausgangspunkt alles geistigen Lebens bildet, ein negatives Ergebnis geliefert. Schon bei der Grundlage der Psychologie, den rein physiologischen Vorgängen, läßt unsere Kenntnis viel zu wünschen

---

[1]) Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle, Niemeyer. Zweite Auflage. 1886.

übrig. Schon hier sind wir an eine Grenze gelangt, die wir mit den wissenschaftlichen Mitteln der Gegenwart nicht zu überschreiten vermögen. „Das physiologische Geschehen im Gehirne und im gesamten Nervensysteme", so äußert sich Johannes Ranke, „erscheint an Formgestaltungen geknüpft, deren äußerste Kleinheit jede Hoffnung auf ein näheres Erkennen der in ihnen sich abspielenden Vorgänge so lange auszuschließen scheint, bis unendlich viel fortgeschrittenere optische Hülfsmittel, als wir sie bis jetzt besitzen, auch in dieses geheimnisvolle Gewirr höhere Klarheit bringen werden." [1]) Aber hätte die Wissenschaft selbst diese Schwierigkeiten überwunden, ja wäre es möglich, die geheimnisvolle Werkstatt des Gehirns in so starker Vergrößerung zu schauen, daß die zartesten Nervenfibrillen dem Forscher in greifbarer Klarheit entgegenträten, so zeigte sich doch schon an dem Punkte, wo die psychologische Betrachtung beginnt, d. h. bei dem Auftreten der einfachsten Sinnesempfindung, ein neues, unentwirrbares Rätsel. In welcher Weise die ersten Regungen des Bewußtseins, die ursprünglichen Thatsachen der Empfindung: ich fühle Schmerz und Lust, ich schmecke und höre und die daraus sich ergebende Gewißheit: also bin ich, zu den sie begleitenden chemischen und physikalischen Veränderungen der Gehirnatome stehen, das ist uns nicht nur heute unbekannt, sondern wird uns auch ewig verschlossen bleiben, da hier ein Prozeß vorliegt, auf den die mechanischen Gesetze, nach denen die Veränderungen in der Körperwelt vor sich gehen, durchaus unanwendbar sind. „Der in negativer Zeit angesponnene Faden des Verständnisses zerreißt, und unser Naturerkennen gelangt an eine Kluft, über die kein Steg, kein Fittig trägt." [2]) Wenn so der eigentliche Kern der psychologischen Betrachtung, das Verständnis für das Entstehen und das Wesen des Bewußtseins, menschlicher Kenntnis auf immer verschlossen scheint, so wäre es doch vorschnell, daraus auf die Unmöglichkeit psychologischen Wissens überhaupt zu schließen. Die Psychologie als Wissenschaft thut gut, sich vor jenem letzten Geheimnis bescheiden zurückzuziehen und unfruchtbare Erörterungen über etwas, was unerforschbar ist, zu vermeiden; sie darf sich aber größeren Erfolg von der Erforschung der Grenz-

---

[1]) J. Ranke, Der Mensch. Band I: Entwickelung, Bau und Leben des menschlichen Körpers. Leipzig, Verlag des bibl. Instituts. 1886. S. 475.

[2]) Du Bois-Reymond, Über die Grenzen des Naturerkennens. S. 26.

gebiete des seelischen Lebens versprechen. Die im dunkeln Grunde der psychischen Organisation entstehenden Erregungen reichen mit ihren Wirkungen in das Gebiet der Erfahrung hinein und sind als solche der wissenschaftlichen Beobachtung und Feststellung zugänglich. Die das Seelenleben bedingenden und leitenden Gesetze erschließen sich einer mittelbaren Methode. Während die Seelenregungen, die wir unter dem Begriff der Gefühle zusammenfassen, noch einer eingehenderen Forschung harren, hat die psychologische Arbeit auf den Gebieten des seelischen Lebens, die man als Äußerungen des Verstandes bezeichnet, einen vorläufigen, befriedigenden Abschluß erreicht. Die allgemeinen Gesetze der Assoziation und die engeren der Apperzeption und Reproduktion liegen uns in streng wissenschaftlicher Fassung vor und dürfen gerechten Anspruch auf allseitige Anwendung in der Pädagogik erheben.

Wenn hier für die Ergebnisse der beiden Grundwissenschaften, auf denen die Erziehungslehre beruht, Allgemeingültigkeit gefordert wird, so geschieht das mit der Einschränkung, die für alle Gebiete menschlichen Wissens Geltung hat. Die Auffassung der menschlichen Kultur als einer unaufhaltsam fortschreitenden Entwickelungsreihe, verbunden mit dem Geiste stets wacher wissenschaftlicher Kritik, verbietet die Kanonisierung sogenannter Wahrheiten, die noch einer nicht lange verflossenen Zeit als selbstverständlich galt. Die Wissenschaft der Gegenwart stellt jedes ihrer Ergebnisse, mag es noch so sicher begründet sein, immer mit dem Vorbehalt auf: so weit unser heutiges Wissen reicht. Dieses stete Bewußtsein von der Bedingtheit unseres Wissens ist ein wesentlicher Grund für den unaufhaltsamen Fortschritt unserer Erkenntnis. Aus dieser Thatsache entspringen zwei Grundsätze der modernen Forschung, die namentlich bei pädagogischen Erörterungen stark betont werden müssen, weil gegen sie am meisten gesündigt wird: 1) Die Wissenschaft darf keine Sätze und Meinungen irgend einer früheren Zeit auf Treu und Glauben annehmen, sondern hat sie immer von neuem nach dem jeweiligen Stande ihrer Erkenntnis auf ihre Richtigkeit zu prüfen. 2) Jede wissenschaftliche Arbeit fordert neben Kenntnis der Methode und Durchdringung des Stoffes eingehende Bekanntschaft mit der einschlägigen Litteratur. Aus den vorstehenden Erörterungen ergiebt sich, daß eine Pädagogik als Wissenschaft in dem Sinne möglich ist, daß sich die pädagogische Arbeit auf die gesicherten Ergebnisse der Grundwissenschaften beschränkt

und mit ihrer weiteren wissenschaftlichen Entwickelung stete Fühlung behält.

b. Wenn selbst die gesicherten Ergebnisse unseres Wissens im strengen Sinne als durchaus relativ angesehen werden müssen, so wird diese Bedingtheit in weit höherem Grade zum Maßstabe unseres Urteils, sobald es sich darum handelt, das Ziel zu bestimmen, dem die Erziehung entgegen zu streben habe. Der Grund dafür liegt in dem engen Zusammenhange der Pädagogik mit der Ethik. Denn bei der Erziehung, d. h. bei der bewußten Einwirkung auf eine werdende Individualität, tritt die bloße Aneignung von Kenntnissen in den Hintergrund gegenüber dem Hauptzweck, der in der Ausbildung eines bewußten sittlichen Strebens und in der Herausarbeitung einer in sich gefestigten, auf solchem Streben beruhenden Persönlichkeit gefunden werden muß. Ein solches Ziel aber empfängt erst durch ethische Forderungen Bestimmtheit und Inhalt. Nun ist die Ethik, sobald sie von ganz allgemeinen Gesichtspunkten in das Einzelne geht, d. h. sobald sie zu bestimmen versucht, was gut und böse sei, mehr wie jede Wissenschaft auf bedingte Ergebnisse angewiesen. Nur eine Zeit, der jede tiefere historische Auffassung abgeht, kann ein in allen Einzelheiten bestimmtes und durchgearbeitetes Ideal als allgemein gültig und ewig aufstellen. Ein typisches Beispiel für eine solche Verkennung des geschichtlichen Werdens ist das Humanitätsideal des 18. Jahrhunderts. Die gewaltige Steigerung des historischen Wissens nach Umfang und Methode und das tiefere Verständnis für das seelische Leben des Einzelnen und der Gesamtheit zwingen uns heute, ein sittliches Ideal, das in seinen Forderungen für alle Zeiten gültig wäre, zu verwerfen. Geschichte und Psychologie nötigen uns, gewisse sittliche Grundvorstellungen, allerdings in sehr unvollkommenem und lückenhaftem Zustande, aber mit dem Streben nach Vervollkommnung, als ursprüngliche Geistesanlage der menschlichen Gattung anzunehmen, aber die Entwickelung der ethischen Vorstellungen gehört der Geschichte an und zeigt durchaus ein fortdauerndes Werden, einen ewigen Wechsel und — mit Zeiten des Stillstandes — eine fortschreitende Vertiefung. Zu einer solchen Annahme zwingt zunächst das Zeugnis der Sprache. Wenn jede Vorstellung ihre Spur in der Sprache zurückläßt und durch ein bestimmtes Wort gleichsam verleiblicht wird, so ist der Reichtum oder die Armut sittlicher Wortbegriffe ein getreues Abbild für die ethischen

Vorstellungen eines Volkes. Nun finden wir Völker, denen Bezeichnungen für wichtige ethische Grundbegriffe fehlen[1]); wir beobachten anderseits, wie in dem Gange der Kulturentwickelung ursprünglich arme Sprachbegriffe einen immer reicheren Inhalt in sich aufnehmen. Das deutet mit Notwendigkeit auf eine Entwickelung und einen vollkommeneren Ausbau der sittlichen Vorstellungswelt selbst. Zu dieser Annahme zwingt zweitens die allgemeine Betrachtung, daß eine Festsetzung des sittlich Guten und Bösen für alle Zeiten jeden sittlichen Fortschritt ausschließen und die Menschen lediglich zu Nachstrebern eines bereits verwirklichten Ideals machen würde: eine Vorstellung, die unserer historischen Einsicht, wie unserem sittlichen Wollen in gleicher Weise widerstrebt. So ist die Anlage zum sittlichen Leben, das Streben nach immer vollkommenerer sittlicher Auffassung eine unveräußerliche Eigenschaft der Menschennatur; der Inhalt aber dessen, was die Sittlichkeit ausmacht, die Unterscheidung zwischen dem, was gut, und dem, was böse sei, entzieht sich einer allgemein gültigen wissenschaftlichen Festsetzung, und wechselt vielmehr mit der Zeit und dem Breitengrade. Es ist selbstverständlich, daß der Hinweis auf die Bedingtheit der sittlichen Auffassung, so notwendig er für die theoretische Betrachtungsweise ist, die allgemeine Verbindlichkeit der für eine bestimmte Zeit und für einen bestimmten Kulturzustand gültigen Normen des sittlichen Verhaltens in keiner Weise berührt. Für die Pädagogik ergiebt sich aus den vorangegangenen Erörterungen die Thatsache, daß ein Ziel der Erziehung, das Anspruch auf eine allseitige Anerkennung erheben kann, nur in ganz allgemeinen Umrissen aufzustellen ist. So kann man mit Herbart und seiner Schule als Ziel der Erziehung bezeichnen: „die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht.“[2]) Die Bestimmung dieses Ziels in dieser allgemeinen Fassung sichert ihm den Charakter der Allgemeingültigkeit. Was aber der Inhalt jener sittlichen Ideen sei, an welchem Unterrichtsstoff sie mit der größten Aussicht auf den rechten Erfolg zu veranschaulichen seien, das entzieht sich einer allgemein gültigen Festsetzung und ist durchaus von den Bedürfnissen und der geistigen Auffassung einer jeden Kulturepoche abhängig.

---

[1]) Beispiele bei O. Kares, Poesie und Moral im Wortschatz. Essen, G. D. Bädeker, 1882. S. 93—94.

[2]) H. Kern, Grundriß der Pädagogik, 2. Aufl. Berlin, Weidmann. 1878. S. 5.

Zu dem Ausgangspunkt der Untersuchung zurückkehrend, können wir die Frage nach der Möglichkeit eines allgemein gültigen pädagogischen Systems dahin beantworten, daß die Pädagogik auf die Aufstellung eines solchen Systems, soweit eine für alle Zeiten und Verhältnisse verbindliche Bestimmtheit seines Inhaltes in Frage kommt, verzichten muß. Der ewige Wechsel alles Seienden, der auf geistigem Gebiete in dem steten Fortschritt unserer Erkenntnis in die Erscheinung tritt, macht ein solches Unternehmen unmöglich. Aber gerade dieser Wechsel im Wissen und in der geistigen Auffassung bedingt die Aufstellung eines allgemeinen Grundsatzes, dessen Anerkennung von jedem ernst denkenden Pädagogen gefordert werden muß: Die Pädagogik soll stets auf der Höhe ihrer Zeit stehen. Sie soll sich fest auf die — für die Gegenwart sicheren Ergebnisse ihrer Hülfswissenschaften, der Psychologie und der Sprachwissenschaft, stützen und soll neue Forschungen auf diesen Gebieten in fortdauernder Thätigkeit und im Geiste stets wachsamer Kritik verarbeiten. Die tiefe Kluft zwischen den pädagogischen Ansichten unserer Zeit rührt nicht zum wenigsten daher, daß ein großer Teil der Pädagogen sich auf Auffassungen und Beweissätze stützt, über die die Wissenschaft der Gegenwart längst zur Tagesordnung übergegangen ist. Diese Kluft wird verschwinden und einer in allen wesentlichen Punkten gleichen Anschauung über Ziele und Zwecke der Erziehung Platz machen, wenn nach einem Worte des Ministers von Goßler: „der Unterricht an den höheren Schulen“ — wir erweitern den Ausspruch und wenden ihn auf die gesamte Pädagogik an — „nicht mehr die Tradition eines Inhaltes bewahrt, welchen die Forschung beseitigt hat“.[1])

Aus dem Vorangegangenen ergiebt sich, daß der Hinweis auf treffliche Erfolge eines pädagogischen Systems in einer bestimmten Zeit nicht ohne weiteres die Güte dieses Systems für irgend eine andere Zeit verbürgt. Jede Zeit gebiert eine neue geistige Auffassung, und daher unterliegt jedes pädagogische System dem Schicksal des Veraltens und muß durch ein neues, der veränderten Auffassung entsprechendes ersetzt werden. Man würde sehr fehlgehen, wenn man den gegenwärtigen Kampf um die Schule lediglich aus den gesteigerten Bedürfnissen des modernen Lebens herleiten würde, das für neue, dem Fortkommen in der modernen

[1]) Verfügung vom 31. März 1882.

Welt dienende Wissensfächer Raum in dem alten Lehrplan verlangte. Es stehen sich hier zwei verschiedene Weltanschauungen, eine neu aufblühende und eine absterbende, in hartem Kampfe gegenüber. Dieser Kampf ist nach der Entwickelung der Schulfrage in jüngster Vergangenheit theoretisch bereits jetzt entschieden. So werden auch die grundlegenden Forderungen, welche die heutige Pädagogik im Einvernehmen mit der geistigen Auffassung der Gegenwart aufstellen muß, theoretisch fast ohne jede Ausnahme Anerkennung finden. Tiefgehende Meinungsverschiedenheiten treten erst dann auf, sobald die Durchführung in der Praxis in Frage kommt. Diese grundlegenden Forderungen aber sind folgende:

1. Die Erziehung muß auf nationalem Boden ruhen. Seit der Traum von des Reiches Macht und Herrlichkeit, den das deutsche Volk trotz aller Unbilden einer wechselvollen Geschichte, trotz tiefster Erniedrigung, nie zu träumen aufgehört hat, durch die welthistorischen Ereignisse des Jahres 1870 zur Wirklichkeit wurde, ist das Nationalitätsgefühl der Deutschen in stets erstarkender Entwickelung zu einer Kraft geworden, die im tiefen Grunde der deutschen Volksseele festgewurzelt ist und eben deshalb von der Erziehung sorgfältig gepflegt und als ein teures Vermächtnis den nachwachsenden Geschlechtern überliefert werden muß. Die Schule in allen ihren Abstufungen muß deutsch in des Wortes vollster und höchster Bedeutung sein. Diese Forderung steht in einem scharfen Gegensatz zu der Auffassung einer noch nicht lange vergangenen Zeit. Es ist von großer Wichtigkeit, diesen Gegensatz mit voller Entschiedenheit zu betonen: Der geistige Mittelpunkt des humanistischen Gymnasiums ist das Studium der antiken Welt: das Ziel seiner Erziehung das volle Verständnis für den Geist jener hochbegabten Völker und ihre bedeutende Kultur. Dieser Hauptaufgabe treten die übrigen Wissensgebiete lediglich ergänzend zur Seite. Umgekehrt ist der geistige Mittelpunkt des deutschen Gymnasiums das Studium der germanischen, im engeren Sinne der deutschen Welt: das Ziel seiner Erziehung das volle Verständnis für den Geist des eigenen Volkes und seine eigenartige, bedeutsame Kultur. Dieser Hauptaufgabe treten die übrigen Wissensgebiete, also auch die Kenntnis der antiken Welt, lediglich ergänzend und das historische Verständnis vermittelnd zur Seite. In welchem Umfange das Studium der klassischen Sprachen und Litteraturen behufs dieser

Ergänzung heranzuziehen sei, und inwieweit es dem Hauptzweck, der Vertiefung in deutsches Volkstum, nutzbar gemacht werden könne, das zu entscheiden ist Sache einer besonderen Untersuchung. Aber schon aus dieser allgemeinen Erörterung ergeben sich gewisse Gesichtspunkte, deren Beachtung im Sinne jener Hauptforderung, die Erziehung solle auf nationaler Grundlage aufgebaut sein, gefordert werden muß. Diese Gesichtspunkte sind folgende:

a. So lange allgemeine oder besondere Erziehungs- und Unterrichtsziele mit den Mitteln rein deutscher Bildung zu erreichen sind, hat die Erziehung sich auf sie zu beschränken, auch wenn dieselben oder ähnliche Ziele durch die Beschäftigung mit anderen Stoffen zu erreichen wären.

b. Die Erziehung muß auf die Beschäftigung mit fremden Stoffen, so wertvoll sie an und für sich sein mögen, verzichten, sobald ihr Hauptzweck, das volle Verständnis für deutsches Wesen, dadurch beeinträchtigt wird.

c. Die eingehende Beschäftigung mit fremden Stoffen hat nur dann einen vollberechtigten Platz in dem Erziehungsplan, sobald dadurch Erkenntnisse vermittelt werden, die mit den Mitteln deutscher Geistesbildung nicht zu erreichen sind.

2. Die Erziehung muß auf religiöser Grundlage ruhen. Schon bei der Erörterung eines allgemeinen Zieles für die Erziehung wurde darauf hingewiesen, daß die Erwerbung von Kenntnissen gegenüber der Ausbildung eines festen sittlichen Strebens zurückzustehen habe. Wem ein solches sittliches Streben zur zweiten Natur geworden ist, den nennen wir einen Charakter. Die Forderung kann also auch so gefaßt werden, daß bei der Erziehung die Ansammlung von Kenntnissen sich der Ausbildung des Charakters unterzuordnen habe. Nun kann diese Ausbildung des Charakters nur auf religiöser Grundlage geschehen, wenn anders mit einiger Sicherheit auf einen befriedigenden Erfolg der erzieherischen Einwirkung gerechnet werden soll. Das muß nicht nur vom Standpunkt der Kirche, sondern mit gleicher Entschiedenheit auf Grund psychologischer Erwägungen gefordert werden. Denn unter den Vorstellungen, in denen das Denken über die Welt der sinnlichen Wahrnehmungen hinausgeht (transzendentale Vorstellungen), nehmen die religiösen Vorstellungen eine besondere Stellung ein, insofern aus ihnen eine Reihe ganz eigentümlicher Gefühle entspringen, die gerade zum Charakter,

d. h. zu der Fähigkeit des zielbewußten Handelns, in enger Beziehung stehen.[1]) Die Ausbildung des Verstandes hat mit dieser Gruppe von Vorstellungen nichts zu thun. Reiches Wissen und volle Einsicht in das Wesen der Tugend sind sehr wohl mit sittlicher Schwäche, ja mit verbrecherischen Neigungen vereinbar. Die Erziehung hat daher den religiösen Vorstellungen eine besondere Pflege angedeihen zu lassen. Geht man nun vom Allgemeinen zum Besonderen über, d. h. legt man sich die Frage vor, wie diese Pflege praktisch, in der Beschränktheit der zeitlichen und räumlichen Verhältnisse, gehandhabt werden müsse, so ergeben sich eigentümliche Schwierigkeiten. Betrachtet man die Glaubensspaltung des 16. Jahrhunderts von rein nationalem Standpunkte, so muß man sie für ein Unglück halten. Denn für ein nationales Gemeinwesen ist die Einheit des Empfindens in dem höchsten, was es für den Menschen giebt, dem religiösen Leben, von einschneidender Bedeutung. Der Altmeister deutscher Philologie, Jakob Grimm, mit dem die Entwickelung unseres nationalen Denkens und Fühlens eng verknüpft ist, hat die volle Ausgestaltung deutschen Volkstums in richtiger Einsicht von der Beseitigung der Glaubensspaltung abhängig gemacht.[2]) So lange diese aber besteht, hat die Erziehung, sobald sie ihre religiöse Aufgabe erfüllen soll, mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Diese sind nur zu lösen, wenn ihre Vertreter sich streng auf den ihnen zustehenden Wirkungskreis beschränken und mit Rücksicht auf die bestehenden Glaubensunterschiede sich großer Mäßigung befleißigen. In der That ist die Mitarbeit an der Ausbildung der religiösen Vorstellungen eine andere vom Standpunkt des Vertreters der Kirche, eine andere vom Standpunkt des Pädagogen. Während der Theologe der berufene und berechtigte Vertreter seiner dogmatisch bestimmten Glaubensrichtung ist, erwächst dem Pädagogen gerade im Hinblick auf die so nötige Einheit des nationalen Empfindens die ebenso schwierige wie schöne Aufgabe, allgemein christliche Gesinnung zu pflegen und namentlich die Punkte zu betonen, in denen eine einheitliche religiöse Auffassung möglich ist.

---

[1]) Vergl. Ludwig Strümpell, Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1890. G. Böhme Nachf. S. 127.

[2]) In einem Briefe an Dahlmann. Vergl. W. Scherers Rede auf Jakob Grimm vom 4. Januar 1885, abgedruckt in der Deutschen Rundschau, Bd. XLII, S. 297.

Während die zwei bisher erörterten Forderungen zur allgemeinen Pädagogik gehören, betreffen die beiden folgenden das engere Gebiet des Unterrichts.

3. Der gesamte Unterricht ist mit den geistigen Bedürfnissen der Gegenwart in Beziehung zu setzen.

Diese Forderung steht in einem scharfen Gegensatz zu der Auffassung des humanistischen Unterrichtsbetriebes. Als die humanistischen Ideale sich im 18. Jahrhundert ausbildeten, waren die politischen und sozialen Verhältnisse derart beschaffen, daß eine Beteiligung an den bürgerlichen Pflichten und Sorgen für weitere Kreise weder möglich noch wünschenswert war. Daher erlischt gerade in den Besten jener Zeit die Teilnahme an den Ereignissen der Gegenwart vollständig und wendet sich ausschließlich dem idealen Geistesleben zu, das man in der Versenkung in die Welt der Antike suchte und fand. Dementsprechend hat auch die Erziehung jener Zeit keinen Zusammenhang mit den Interessen der Gegenwart. Erst mit dem Aufschwung der staatlichen und sozialen Verhältnisse seit dem Beginne unseres Jahrhunderts machte sich immer nachhaltiger das Bedürfnis geltend, auch die Schule mit dem aufblühenden Leben der Gegenwart in Beziehung zu setzen. Das zeigt sich einmal in der immer weiter gehenden Aufnahme von Lehrfächern, die der ursprünglichen Aufgabe des Gymnasiums fern liegen, sodann aber in der Veränderung der theoretischen Auffassung vom Wesen und Zweck des gymnasialen Unterrichts. Als Ziel des Unterrichts erscheint jetzt nicht mehr ausschließlich die Vertiefung in die antike Welt, sondern daneben wird der Beschäftigung mit den antiken Sprachen und Litteraturen die Aufgabe angewiesen, indirekt das geistige Bedürfnis der Gegenwart zu befriedigen. Die Vertiefung in eine große Vergangenheit, die außerdem die Grundlage unserer gesamten Kultur bildet, so behauptet man, ist zugleich die beste Vorbereitung für das moderne Leben und seine verwickelten Aufgaben. Hier erscheint Wahres mit Falschem gemischt. Denn wenn auch unbestreitbar ist, daß ein tiefergehendes Verständnis des modernen Geisteslebens nur auf historischer Grundlage zu gewinnen ist, so kann doch die Beschäftigung mit einer noch so bedeutenden Vergangenheit niemals die Kenntnis und die Teilnahme hervorrufen, die für eine erfolgreiche Beteiligung an den schwierigen Aufgaben des modernen Lebens unumgänglich erforderlich sind. Nur ein planmäßiger

Unterricht, der einerseits die gesamte Geschichte in Beziehung zur Gegenwart setzt und anderseits den grundlegenden Ideen des heutigen Lebens einen beträchtlichen Teil seiner Zeit widmet, kann die geistige Stimmung in der heranwachsenden Jugend hervorrufen, die sie dereinst zu thatkräftiger Mitarbeit an den Kulturaufgaben unserer Zeit befähigt.

4. Der Zweck des Unterrichts besteht nicht allein in der Ansammlung von Kenntnissen, sondern vor allem in der Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, zum ästhetisch-religiösen Empfinden, zum thatkräftigen Wollen.

Die nähere Ausführung dieser wohl allgemein anerkannten Forderung ist Sache der methodischen Untersuchung.

II. Begriff und Aufgabe der allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts.

Methode nennt man ganz im allgemeinen das planvolle Verfahren zur Erreichung eines Zweckes sowohl auf wissenschaftlichem als auf praktischem Gebiete.

Die Methodik oder Methodenlehre umfaßt die systematische Darstellung eines solchen Verfahrens auf Grund der ihm eigentümlichen Prinzipien und die Erörterung der dadurch erreichbaren Zwecke nach Inhalt und Umfang.

Die Methodik des Sprachunterrichts untersucht daher die Grundlagen, auf denen der Unterricht in den Sprachen zufolge der Beschaffenheit der Sprachen und zufolge der Natur der den Unterricht Empfangenden aufgebaut sein muß, sie weist die Ziele nach, die ihm seinem inneren Wesen nach erreichbar sind und erörtert die zu solchen Zielen führenden Wege.

Diese Methodik ist allgemein, insofern sie das jedem Sprachunterricht Gemeinsame zum Gegenstand der Untersuchung macht und die besondere methodische Behandlung der einzelnen Sprachen nur soweit berührt, als es zur Erörterung der allgemeinen Fragen notwendig ist.

Nach dieser Begriffsbestimmung gliedert sich die Untersuchung in zwei Teile. Sie hat folgende zwei Fragen zu beantworten:

1) Worin bestehen die Grundlagen des Sprachunterrichts und welche Forderungen werden durch sie gestellt?

2) Welche Ziele kann der Sprachunterricht erreichen, oder mit anderen Worten, welches ist der Lehrwert der verschiedenen Sprachen und wie ist auf Grund der in der vorangegangenen Untersuchung gewonnenen Erkenntnis der Sprachunterricht zu gestalten?

Dementsprechend zerfällt die allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in zwei Teile.

Der in dem Worte Sprach-Unterricht liegende Doppelbegriff fordert eine Zweiteilung des ersten Teils.

Daher behandelt der erste Abschnitt die Sprache in ihrem Wesen und ihrer Entwickelung, während der zweite Abschnitt den psychologischen Zuständen des werdenden Menschen, d. h. der Ausbildung der kindlichen Seele gewidmet ist. Beide Abschnitte sind für die Gestaltung des Sprachunterrichts von grundlegender Bedeutung. Die Entwickelung der Sprachwissenschaft und der Psychologie nötigt zu einer verschiedenen Behandlung der beiden Abschnitte. Dort handelt es sich vor allem darum, altverjährten Irrtümern entgegenzutreten und zwei Wissensgebiete, die bis auf den heutigen Tag oft miteinander vermengt werden, scharf gegeneinander abzugrenzen; hier bewegt sich die Untersuchung auf wenig betretenem Boden und muß sich begnügen, die Grundzüge zu entwerfen, auf denen später eine ausführliche pädagogische Psychologie aufgebaut werden kann. So zieht der erste Abschnitt die Grenzen zwischen jenen Äußerungen unseres geistigen Lebens, die wir als psychologische und als logische von einander scheiden (Kapitel 1), untersucht sodann die Sprache in ihrer Entwickelung und in ihrem Verhältnis zur Psychologie und zur Logik (Kapitel 2) und beurteilt endlich auf Grund der vorangegangenen Erörterungen die für die Schule in Betracht kommenden Kultursprachen nach ihrem Werte für den Ausdruck des menschlichen Geistes, zunächst ohne Rücksicht auf die Möglichkeit ihrer schulgemäßen Verwendung (Kapitel 3). — Der zweite Abschnitt bespricht zunächst das mit der Erlernung der Muttersprache eng verknüpfte Wachstum der kindlichen Seele (Kapitel 1) und legt sodann den hier gewonnenen Maßstab an jene thätigen Äußerungen des Seelenlebens, welche die geistige Ausbildung ermöglichen: Empfindung, Anschauung, Vorstellung, Apperzeption und Reproduktion (Kapitel 2).

Erst nach der abschließenden Erörterung dieser grundlegenden Vorfragen ist es möglich, die Ziele, die der Sprachunterricht erreichen kann, zu bestimmen und den Wert, den der Unterricht den einzelnen Sprachen beimessen muß, richtig abzuschätzen. Mit dieser Aufgabe beschäftigt sich der zweite Teil. Hier wird der Gang der Untersuchung lediglich durch die eigentümliche historische Entwickelung der pädagogischen Ansichten bestimmt. Seit dem lateinischen Sprachunterricht durch das Aufkommen der Nationalsprachen und den dadurch bedingten Rückgang des Lateinischen als Weltsprache die Existenzberechtigung entzogen wurde, suchte man den ausgedehnten Betrieb der Römersprache durch die Behauptung zu rechtfertigen, daß die Erlernung der lateinischen Grammatik ein ausgezeichnetes Mittel zur Stärkung der Geisteskräfte und deshalb die vorzüglichste wissenschaftliche Propädeutik sei (formale Bildung) und daß außerdem das Lateinische als eine im hohen Grade formvollendete und logisch klare Sprache allgemeine sprachliche Bildung und somit am besten die Kenntnis der Muttersprache vermittle. Diese Ansichten müssen an der Hand der grundlegenden Erörterungen des ersten Teils geprüft werden. Daher untersucht der zweite Teil zunächst, inwiefern überhaupt die Sprachen als solche und insbesondere das Latein in dem Rahmen der Schule und innerhalb der Grenzen der kindlichen Leistungsfähigkeit ethische, ästhetische und wissenschaftliche Bildung vermitteln können (Kapitel 1) und bespricht sodann das Verhältnis zwischen der Muttersprache und den fremden Sprachen nach den beiden Gesichtspunkten, inwiefern der Betrieb fremder Sprachen für die Kenntnis und den Gebrauch der Muttersprache nützlich und inwiefern er schädlich sei (Kapitel 2).

Mit der Erledigung dieser Fragen schließt die theoretische Betrachtung ab. Auf den so gewonnenen Grundlagen sucht der zweite Abschnitt die leitenden Gesichtspunkte für die praktische Gestaltung des Unterrichts zu gewinnen. Hier wird zunächst die grundlegende Stellung der Muttersprache als Hauptmittel der geistigen und sprachlichen Bildung (Kapitel 1) und sodann die propädeutische Bedeutung der Muttersprache für die Erlernung der fremden Sprachen behandelt (Kapitel 2). Dann folgt die Erörterung über Zweck, Ziel und Altersordnung des fremdsprachlichen Unterrichts. Den Schluß bildet die Besprechung der methodischen Mittel des Sprachunterrichts: Lektüre, Grammatik, Wortschatz, mündliche und schriftliche Übungen (Kapitel 3).

Erſter Teil.

Die Grundlagen des Sprachunterrichts.

Erſter Abſchnitt.

Weſen und Entwickelung der Sprache.

Erſtes Kapitel.

Pſychologie und Logik.

Die folgenden Erörterungen geben nicht eine ausführliche Darſtellung des pſychologiſchen und des logiſchen Wiſſensſtoffes und gehen nicht auf die zahlreichen dieſem Gebiete eigentümlichen Streitfragen ein. Ihr Zweck iſt vielmehr der, zwiſchen den pſychologiſchen und den logiſchen Thatſachen unſeres Vorſtellens eine ſcharfe Grenze zu ziehen. Eine ſolche Unterſuchung iſt für das hier behandelte Thema deswegen von grundlegender Bedeutung, weil von dem genauen Innehalten dieſer Grenzen die richtige Auffaſſung von dem Werte der Sprachen als Gegenſtänden des Unterrichts weſentlich abhängt.

Zwei Bedingungen ſind es, durch welche die Entwickelung des Seelenlebens beſtimmt wird: eine äußere und eine innere. Die Außenwelt wirkt mit unzähligen Reizen mechaniſcher, thermiſcher, chemiſcher und elektriſcher Art auf unſere Sinne und erregt in unſerem Nervenſyſtem mannigfache Zuſtände und Veränderungen phyſiologiſcher Natur. Aus dieſem ſtofflichen Leben entſtehen neue, ganz anders geartete Vorgänge, die wir pſychologiſche nennen. In welchem inneren Zuſammenhange ſo verſchiedene Kräfte mit einander ſtehen, wie materielle Reize ſich in geiſtiges Empfinden umſetzen, das iſt der menſchlichen Erkenntnis verſchloſſen. Es muß im Hinblick auf ein ſpäter zu erörterndes Grundgeſetz jedes Unterrichts ſchon hier hervorgehoben werden, daß alle rein geiſtigen Vorgänge innerliche ſind, d. h. ſich ausſchließlich im Individuum

abspielen. Daraus folgt, daß eine unmittelbare Übertragung geistigen Empfindens und Vorstellens von Subjekt auf Subjekt weder durch die Sprache noch sonst auf irgend eine Weise möglich ist.

Die bloße Thatsache, daß sich stoffliche Reize in geistige Empfindungen umsetzen, genügt nicht zur Erklärung des seelischen Lebens. Sie allein würde nur verbürgen, daß auf den jedesmaligen äußeren Anlaß eine innere Rückwirkung erfolgte, die aber, gleich einem im Spiegel erscheinenden Bilde, verschwände, sobald jene äußere Ursache aufhörte. Auch eine noch so große Menge jener Wirkungen würde sich immer nur als eine Summe einzelner, neben einander bestehender Reize darstellen, die in diesem Zustande ohne weitere Entwickelung verharren müßten. Statt dessen beobachten wir, daß die unzähligen Reize, die von der Außenwelt auf uns eindringen, zu einem geordneten Ganzen verschmelzen und zu einem unbewußten geistigen Besitz, zu einer Disposition werden, die das von außen her Empfangene in individueller Weise verarbeitet. Wir sehen, wie dieser unbewußte Besitz in seinem Zusammenwirken mit den äußeren Verhältnissen bestimmend wird für die weitere seelische Entwickelung, wir finden, daß Empfindungen und Vorstellungen, die im Unbewußten schlummern, oft nach langer Zeit selbstthätig oder infolge einer besonderen Anstrengung des Willens wieder in das Bewußtsein treten, und wir erkennen schließlich, daß aus dem Grunde dieses unbewußten Seelenlebens neue Anlagen und Kräfte besonderer Art entstehen. Daraus müssen wir schließen, daß diese geistige Entwickelung bestimmten Gesetzen unterworfen ist, welche die Veranlassung für jene eigenartige seelische Weiterbildung darstellen. Diese Gesetze sind folgende:

1. Geistige Empfindungen als Folge stofflicher Reize dauern in der Seele fort und wirken fortdauernd nach in dem, was neu an die Seele herantritt (Gesetz der Beharrung).

2. Die Seele steht den zeitlich unterschiedenen Reizen und dem stetig eintretenden Wechsel zwischen dem Bewußten und dem Unbewußten als einheitliche, dauernde Individualität gegenüber und wirkt auf alles ihr Entgegentretende gemäß ihrer ganzen, in sich untrennbaren Natur (Gesetz der Kontinuität).

3. Kein einzelner Vorstellungsakt kann als solcher zugleich seinen eigenen und noch einen anderen Inhalt haben, d. h. jeder einzelne Vor-

ſtellungsakt ſchließt durch ſeinen Inhalt jeden anderen von ſich aus (Geſetz der Ausſchließung). [1])

Das Zuſammenwirken dieſer drei Geſetze bewirkt eine mannigfaltige Verknüpfung der in der Seele entſtehenden Empfindungen und Vorſtellungen. Wir faſſen dieſe Verknüpfung unter verſchiedenen Geſichtspunkten auf als Aſſoziation und Apperzeption. Aſſoziation nennen wir die Verbindung von Empfindungen und Vorſtellungen entweder nach Ähnlichkeit und Gegenſatz oder nach Zeitfolge und räumlichem Beiſammenſein, und mit dem Begriff der Apperzeption faſſen wir das Verhältnis der in der Seele bereits vorhandenen Vorſtellungsmaſſen zu neu hinzutretenden Empfindungen und Vorſtellungen in das Auge und verſtehen darunter die eigentümliche Art, in der ältere Vorſtellungen auf neue ſtoffliche und geiſtige Reize beſtimmend und umgeſtaltend einwirken. Die bisher geſchilderte Thätigkeit des ſeeliſchen Organismus ſchafft die große Summe der rein formalen Bewußtſeinsinhalte, die die Bedingung für jedes geiſtige Leben ſind. Dahin gehören zunächſt die Formen der Anſchauung, die unſerem geſamten Denken zu Grunde liegen: die Anſchauungsform der Zeit und die Anſchauungsform des Raumes, ferner die Vorſtellungen der Zuſammengehörigkeit und Beziehung, der Ähnlichkeit und des Gegenſatzes, der Über- und Unterordnung, die Subjektsvorſtellungen und objektiviſchen Vorſtellungen. So entſtehen in der Seele mannigfach verſchlungene und doch ſcharf von einander geſchiedene Gruppen, in deren Schema die Seele alles Seiende und alles Bildliche, das ſie denkend erfaßt, einordnet und die ihren äußeren Ausdruck in den pſychologiſchen Kategorien der Sprache, d. h. in den formalen Beziehungen der Grammatik, gefunden haben. Es iſt für das Verſtändnis des geiſtigen Lebens von großer Wichtigkeit, daß man ſich über das Weſen der ſeeliſchen Entwickelung, ſoweit ſie bis jetzt geſchildert iſt, völlig klar werde. Die auf den erwähnten drei Grundgeſetzen beruhenden pſychologiſchen Verknüpfungen ſind durchaus mechaniſcher Art, d. h. ſie ſind die notwendige Folge phyſiologiſch-pſychologiſcher Geſetze. Sie ſind daher unbewußt, d. h. ſie bilden ſich ohne die bewußte Mitwirkung der Willensthätigkeit. Das ſeeliſche Leben auf der bisher geſchilderten Stufe kann daher mit einem äußerſt kunſtvollen mecha-

[1]) Man vergleiche die ausführliche Erörterung bei L. Strümpell, Pädagogiſche Pathologie im 5. Kapitel, S. 103—128.

nischen Werkzeuge verglichen werden: es ist unfrei und gehorcht in seiner Entwickelung ebenso unerbittlichen Gesetzen wie die gesamte stoffliche Welt.

Wäre die Entwickelung des geistigen Lebens hiermit abgeschlossen, so würde der Mensch als geistiges Individuum unfrei sein und sich von den übrigen höheren Organismen nicht wesentlich unterscheiden. Denn auch bei den hochstehenden Tieren sind dieselben geistigen Funktionen nachzuweisen, wenn auch nicht in solcher Energie und Mannigfaltigkeit der Verknüpfung. Aber der Mensch hebt sich aus der Gebundenheit eines rein mechanischen seelischen Lebens hinaus in ein Reich geistiger Freiheit. Auf das innigste mit jenen mechanischen Thätigkeiten verknüpft, aber über sie hinausragend und anders geartet wie sie, entwickeln sich höhere Vorstellungsarten, die als bewußte Äußerungen des Willens zu betrachten sind und deren Eigentümlichkeit darin besteht, daß sie an das seelische Leben den Maßstab eines idealen Wertes legen. Diese frei wirkenden Kausalitäten scheiden sich für unser Erkennen in zwei Gruppen: die eine umfaßt das Gefühlsleben der Seele, die andere jene geistigen Äußerungen, die wir unter dem Begriff des Denkens zusammenfassen. Aus dem Zusammenwirken beider entspringen einerseits die Vorstellungsarten, die wir ästhetische nennen, anderseits jene Äußerungen, die wir als Gewissen bezeichnen und die in ihrer Entwickelung zu dem Bewußtsein der sittlichen Wahrheiten führen. Durch das Gesamtwirken dieser höheren Thätigkeiten der Seele erfaßt sich der Mensch als eine Persönlichkeit, welcher die Freiheit des Willens und das Recht der Selbstbestimmung zukommt.

Wenn der denkende Geist die Thätigkeiten der Seele zum Zweck der Erkenntnis nach ihrer Eigenart in verschiedene Gruppen zerlegt, so darf dabei doch nicht einen Augenblick vergessen werden, daß eine solche Trennung den thatsächlichen Verhältnissen nicht entspricht. Die Thatsache des Ichbewußtseins, demzufolge der Mensch sich als ein Individuum, d. h. als ein einheitliches, von allen übrigen Wesen gesondertes Einzelwesen, erfaßt, nötigt uns vielmehr, auch jenes geheimnisvolle, diese Thatsache bedingendes Etwas, das wir Seele nennen, als absolute Einheit zu denken. Die neuere Psychologie muß daher die Unterscheidung verschiedener seelischer Vermögen oder Kräfte, wie Verstand, Vernunft, Gedächtnis, die für sich gesondert wirkten und deshalb einer besonderen

Ausbildung durch pädagogische und methodische Mittel fähig wären, als haltlose Abstraktion verwerfen. Was die Untersuchung nach besonderen Gesichtspunkten von einander scheidet, das entspringt, im wirklichen Geschehen, ungetrennt und untrennbar, dem stetigen Wirken der Seele, die allen von ihr ausgehenden geistigen Äußerungen als absolute Einheit gegenübersteht und an allen mit derselben unveränderlichen Energie beteiligt ist. Jede Vorstellung, die wir logisch oder ästhetisch oder ethisch nennen, ist unter allen Umständen zunächst eine rein psychologische, d. h. sie gehört dem mechanisch wirkenden Organismus der Seele an; erst die hinzutretende bewußte Auffassung als logisches oder ästhetisches oder ethisches Werturteil sichert ihr die Zugehörigkeit zu einer der frei wirkenden Kausalitäten. Diese Thatsache ist von einschneidender Bedeutung für die Begriffsbestimmung der verschiedenen Geisteswissenschaften und für das richtige Verständnis des geistigen Geschehens überhaupt. Ihr zufolge steht die Psychologie als die Wissenschaft, die das gesamte seelische Leben in seiner thatsächlichen Entwickelung untersucht, zu den Wissenschaften, die wir als Logik, Ästhetik und Ethik bezeichnen, in dem Verhältnis eines Gattungsbegriffs zu seinen Artbegriffen.

Durch die vorangegangenen Erörterungen ist es möglich, eine scharfe Grenze zwischen den psychologischen und den logischen Äußerungen des geistigen Organismus zu ziehen.[1]) Aus den unzähligen, fortwährend über die Schwelle des Bewußtseins tretenden Vorstellungen und Gedankenverbindungen heben sich einzelne hervor, denen wir einen besonderen Denkwert beilegen. Trägt nämlich ein Gedankenverlauf den Charakter der Notwendigkeit, d. h. kann sich aus bestimmten, gegebenen Voraussetzungen nur der eine zwingende Schluß ergeben und kein anderer, so bezeichnen wir dieses Ergebnis als logisch und nennen die Gesetze, nach denen es zustande gekommen ist, Gesetze des logischen Denkens. Es ist sehr zu beachten, daß diese Erkenntnis der Notwendigkeit keineswegs aus

[1]) Für ein genaueres Studium der Grenzen zwischen psychologischem und logischem Denken ist die Logik von W. Wundt zu empfehlen. (Man beachte besonders die einleitenden Kapitel des ersten Bandes.) In kurzer praktischer Fassung sind die Unterschiede der beiden Denkarten dargestellt bei F. W. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. Gütersloh, C. Bertelsmann, 2. Auflage, 1884, im Anhange Nr. 4 (S. 178—180). Vergl. ferner: A. Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum, Hannover, C. Meyer (G. Prior) 1891, S. 97—100.

der äußeren Form hervorgeht, in die sich die logische Entwickelung kleidet: die stoffliche Gestaltung ist vielmehr für den logischen Charakter völlig gleichgültig. Dieser kann in mathematischen Formeln, in jeder beliebigen Sprache oder auch in der geometrischen Anschauung zum Ausdruck kommen. Ob ein Gedankenverlauf logisch ist oder nicht, erhellt immer erst aus dem aus zwei bestimmten Voraussetzungen folgenden Ergebnis. Aus dem Begriff der Notwendigkeit folgt, daß wir solchen logischen Ergebnissen allgemeine Gültigkeit beilegen, d. h. daß wir verlangen müssen, daß jeder normal Denkende ihre Richtigkeit anerkenne. Hieraus wiederum geht hervor, daß die Gesetze, durch die solche Ergebnisse zustande kommen, als allgemeine Normen unseres Erkennens und als Bedingung jeder Erkenntnis überhaupt betrachtet werden müssen. Aus diesem Grunde ist die Handhabung der logischen Gesetze die Grundlage und das unentbehrliche Mittel jeder wissenschaftlichen Erkenntnis. Das Verhältnis des psychologischen Denkens zum logischen Denken läßt sich in folgenden Sätzen darstellen:

1. Das psychologische Denken umfaßt die ganze Summe dessen, was gedacht wird, das logische Denken nur die Gedankenverknüpfungen, deren Ergebnis den Charakter der Notwendigkeit an sich trägt. Das logische Denken ist als eine dem psychologischen Denken eingefügte Form der geistigen Äußerung in seiner Entwickelung psychologisch und empfängt erst durch das hinzutretende Merkmal der Notwendigkeit seinen eigentümlichen Wert und seine gesonderte Stellung.

2. Der dem logischen Denken innewohnende Charakter der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit macht die logischen Gesetze zur Bedingung und zum Mittel jedes Erkennens. Sie allein gewähren die Möglichkeit, in dem bunten Wechsel der Erscheinungen den gesetzmäßigen Zusammenhang aufzufinden, d. h. die Gegenstände, die unserer Untersuchung unterliegen, zu erkennen.

3. Die logischen Gesetze haben für uns das Wesen ewiger und unveränderlicher Normen, da wir uns, unserer geistigen Natur zufolge, keine Vorstellung von realen Verhältnissen machen können, in denen ihre Gültigkeit aufgehoben sein könne.

4. Die sprachliche oder idiographische Form, in die sich das logische Denken kleidet, ist für sein Wesen gleichgültig und zufällig. Selbst ewig und unveränderlich, nehmen die logischen Normen im Laufe der historischen Entwickelung mannigfaltige und wechselnde Gestaltung an.

5. Die Psychologie als Wissenschaft untersucht die allgemeinen Gesetze, nach denen sich unser Denken vollzieht und unterwirft auch das logische Denken, soweit seine Grundlage und seine Entwickelung in Frage kommen, ihrer Betrachtung. Sie stellt nur fest, was thatsächlich ist. Die Logik als Wissenschaft stellt die Normen des richtigen Denkens auf und bestimmt, welchen Weg das Denken unter gegebenen Voraussetzungen einschlagen soll.

Die enge Verbindung, die zwischen dem psychologischen und dem logischen Denken im thatsächlichen Verlaufe jedes Denkens besteht, macht es begreiflich, daß in der Geschichte der wissenschaftlichen Erkenntnis beide Denkformen lange verwechselt und vermengt worden sind. Aristoteles hat zuerst über die Natur der seelischen Vorgänge eingehendere Untersuchungen angestellt. Das ist ein nicht hoch genug zu schätzendes Verdienst. Aber bei der Unzulänglichkeit der damaligen wissenschaftlichen Mittel mußte der gelehrte Grieche notwendig in den erwähnten Irrtum verfallen. Während die allgemeinen Gesetze des logischen Denkens sich der unmittelbaren Beobachtung ergeben, erwächst die psychologische Kenntnis erst aus der Anwendung einer schwierigen, physiologische Vorkenntnisse fordernden exakten Methode. Daher besaßen die Griechen zwar sichere Kenntnisse in der allgemeinen Logik, aber der Begriff und das Verständnis des psychologischen Denkens blieb ihnen verschlossen. So sieht Aristoteles in der Sprache, an der er seine Erwägungen anstellte, eine angewandte Logik und läßt sich durch die Eigenschaft des logischen Denkens als des grundlegenden Mittels unserer Erkenntnis verführen, die nur ihm zukommenden Eigenschaften der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit auch allen übrigen Formen der geistigen Äußerungen beizulegen. Noch heute lassen sich unklar Denkende durch die Doppelnatur der Sprache bestimmen, in der sprachlichen Formengestaltung das unmittelbare Erzeugnis und Abbild logischer Gesetze zu sehen. Jeder erkennt in den idiographischen Formeln der Mathematik klare Zeichen

logischer Gedankenverknüpfung; aber viele vergessen, daß die Sprache, trotzdem sie ebenfalls logische Verhältnisse darstellen kann, daneben — und man kann sagen, in ihrer thatsächlichen Anwendung meistenteils — viel umfassenderen Vorstellungsarten zur Unterlage dient. Das Verhältnis der sprachlichen Form zu den verschiedenen Denkformen wird im folgenden Kapitel erörtert werden; hier werden sprachliche Beispiele nur angeführt, soweit sie zur Erläuterung des psychologischen und des logischen Denkens dienen. —

Man unterscheidet in den Formen des logischen Denkens Begriffe, Urteile, Folgerungen (Schlüsse). Aus der Thatsache, daß das logische Denken auf psychologischen Voraussetzungen ruht und in seiner Entwickelung den allgemeinen psychologischen Gesetzen folgt, geht hervor, daß diesen logischen Formen psychologische Formen entsprechen müssen, die man als Vorstufen der logischen Formen bezeichnen kann.

Der Begriff (das, was man begreift, unter einer Reihe von Merkmalen zusammenfaßt) ist zunächst und in seiner thatsächlichen Anwendung meistenteils, ein Erzeugnis psychologischer Gesetze. Das sprachliche Kleid des Begriffes, das Wort, stellt zunächst rein etymologisch ein einzelnes Merkmal eines in die Sinne Fallenden oder eines Gedachten dar. Um diesen Kern sammeln sich dann im Laufe der historischen Entwickelung andere Merkmale, die, oft unter Vernichtung des ursprünglich erfaßten Merkmales, in die unbegrenzt dehnbare Hülle der sprachlichen Form eingehen. Für die Aufnahme und Anordnung der um den ursprünglichen Knotenpunkt zusammenschießenden Merkmale kann, wie bei allem historisch Gewordenen, kein allgemeingültiges Gesetz aufgestellt werden. Denn wie die historische Entwickelung sich zwar nach unbedingt wirkenden, ewigen Gesetzen vollzieht, aber in ihren Ergebnissen eine bunte Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu Tage fördert, so spiegelt sich dieser ewige Fluß alles Seienden treu in der Geschichte der Begriffe wider. Sie sind eine Stätte der Ablagerung für die wechselnden Meinungen längst vergangener Zeiten, für die Anschauungen verschiedener Parteien, für das Hassen und Lieben der Völker. Die Assoziation, das freie Spiel der Vorstellungen, das bei der Abwesenheit jedes gesetzmäßigen Denkens am besten gedeiht, findet in der Gestaltung dieser Begriffe ein ergiebiges Feld für seine Thätigkeit. Ein solcher Begriff, den wir nach der Art seiner Entstehung als psychologisch

bezeichnen wollen[1]), ist fast in allen Fällen unklar, d. h. ihm fehlt die scharfe Abscheidung von verwandten und deshalb leicht mit ihm zu verwechselnden Begriffen. Er ist zweitens fast in allen Fällen, je nach der Umgebung oder der Natur der Individuen, in denen er gedacht wird, unvollkommen, d. h. ihm fehlen in seiner individuellen Gestaltung wesentliche Merkmale, die in ihm an anderen Orten und zu verschiedener Zeit enthalten sind. Vollkommene psychologische Begriffe, d. h. die Summe aller Merkmale, die sich überhaupt unter einer bestimmten sprachlichen Hülle gesammelt haben, ergeben sich erst der Untersuchung des Sprachgelehrten, der die einzelnen Begriffe in ihrer örtlichen und zeitlichen Gestaltung zusammenfaßt.

Erst das gesetzmäßige Denken gewinnt aus der psychologischen Vorstufe das, was wir einen logischen Begriff nennen. Der logische Begriff enthält immer die Zusammenfassung eines durch wissenschaftliche Untersuchung gewonnenen Ergebnisses. Daher ist der logische Begriff zunächst klar (notio distincta), d. h. er wird durch Hervorhebung der ihm ausschließlich zukommenden Merkmale scharf von allen Grenzbegriffen unterschieden. Er ist zweitens vollkommen oder deutlich (notio perspicua), d. h. sein Inhalt ist durch die Erfassung sämtlicher ihm zukommenden Merkmale vollständig bekannt. Seine Merkmale stehen drittens in notwendigem Zusammenhang zu seiner Natur, d. h. sie ergeben sich unmittelbar aus der Setzung des Begriffs.[2]) Die Aufgabe der Wissenschaft besteht in der Umwandlung psychologischer Begriffe in logische Begriffe. Wenn der Gelehrte die Ergebnisse seines Denkens in die Formen der Muttersprache kleidet, so verleiht er Sprachbegriffen, die in psychologischer Auffassung in Aller Munde sind, eine logische Bedeutung. Ihr logischer Inhalt kann selbstverständlich je nach der Wissenschaft, deren Ergebnisse er ausdrückt, verschieden sein. Beispiele zeigen die Begriffe jeder Wissenschaft im Vergleich mit den sprachlichen Äußerungen des täglichen Lebens in reicher Fülle. Man denke beispielsweise an den Inhalt des leitenden Wortes in dem Satze: Hast du gar keine Empfindung davon, wie unrecht du gehandelt hast? und stelle damit zusammen Empfindung als medizinischen oder als psychologischen Begriff. Oder man stelle folgende

[1]) Dörpfeld nennt diese Begriffe „naturwüchsige", a. a. O. S. 68.
[2]) Vergl. Dörpfeld, a. a. O. S. 8.

Stufenleiter auf. Idee als völlig verblaßten Begriff in der abwehrenden Antwort der Umgangssprache: Keine Idee! Idee in dem Satze: er hat keine Idee davon, in dem Sinne: er weiß nichts davon; Idee als Begriff der platonischen Philosophie und Idee in der vollen Bedeutung seines logischen Inhaltes. [1]) Oder man vergegenwärtige sich die verschwommenen psychologischen Merkmale des Begriffes Ehre in der Auffassung der verschiedenen Zeiten, Völker und Stände und halte dagegen die reiche und gründliche methodische Bearbeitung, die ein Lazarus diesem Begriff hat angedeihen lassen. [2])

Urteil nennen wir die Zerlegung einer Gesamtvorstellung in zwei miteinander verbundene Teile [Ur-teil, erste, ursprüngliche Teilung]. Wird z. B. in der Gesamtvorstellung Baum, das Grün der Blätter als vorzugsweise in das Bewußtsein tretendes Merkmal apperzipiert, so entsteht das einfache Urteil der Baum (ist) grün [$\widehat{SP}$]. Solche Urteile entstehen als das Ergebnis äußerer oder innerer Wahrnehmung durch das Wirken der Apperzeption. Sie sind also rein psychologischer Natur. Erst wenn ein solches Urteil das Ergebnis einer wissenschaftlichen Erkenntnis ist, die uns nötigt, die Verknüpfung der Merkmale in der Gesamtvorstellung als notwendig zu bezeichnen, entsteht ein logisches Urteil. Das Urteil: „es regnet" ist als Ergebnis einer einfachen Apperzeption in den meisten Fällen lediglich psychologisch, bisweilen aber ist es, als Ausspruch der Meteorologie, ein logisches Urteil. Der Satz: „Konstantinopel ist im Jahre 1453 von den Türken erobert worden", ist zunächst als thatsächliche Mitteilung ein durch äußere Wahrnehmung (mittelst

[1]) „Die Form des Denkens, welche über die Begriffe hinausgeht, aus ihnen sich entwickelt, nennen wir: die Idee."

„Die Idee eines Dinges umfaßt sein reales Wesen in dem ganzen Wandel und als Grund seiner Erscheinung. Vollkommen gedacht wird die Idee also nur durch eine der Wirklichkeit entsprechende Begriffsreihe, welche subjektiv für menschliche Erkenntnis immer eine offene, vielleicht auch objektiv eine unendliche ist." M. Lazarus, Über die Ideen in der Geschichte, Zschr. f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, hrsg. von Lazarus und Steinthal, Band III (1865), S. 450, 453. — In diesem Sinne schrieb Bernhard Studer eine physikalische Geographie vom Standpunkte der Idee aus; in demselben Sinne sprechen wir von der Idee Gottes, von der Idee der Sprache.

[2]) In der Abhandlung: Ehre und Ruhm, in M. Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze. Berlin. F. Dümmler, Band I, 1876, S. 127—228.

Hörens) vermitteltes psychologisches Urteil; der Historiker, der die Eroberung der Stadt als das Ergebnis einer bestimmten geschichtlichen Entwickelung erfaßt, verleiht der thatsächlichen Mitteilung logischen Inhalt.[1])

Ein Urteil aus einem anderen ableiten, nennen wir folgern; ein Urteil aus zweien oder mehreren ableiten, nennen wir schließen. Man pflegt solche Folgerungen und Schlüsse meist als das Ergebnis logischen Denkens zu betrachten und übersieht das weite Gebiet solcher Verknüpfungen, die sich scheinbar ungezwungen den Formen der elementaren Logik fügen, denen aber wesentliche Merkmale des logischen Denkens fehlen. Zunächst begegnen wir bei Tieren und noch ganz kleinen Kindern Handlungen, die scheinbar das Gepräge logischer Überlegung tragen. Wenn Ameisen eine ihren Weg kreuzende, durch Nässe oder Klebstoff unbetretbare Stelle durch Zusammentragen einer großen Menge von Fichtennadeln oder Erdstückchen überbrücken, wenn kleine Kinder die Berührung mit Gegenständen, die ihnen einmal Schmerz bereitet haben, scheuen, liegt hier das Ergebnis logischer Überlegung vor? Oder ist es die Folge logischen Denkens, wenn ältere Kinder ein bestimmtes Tier durch die Apperzipierung seiner Merkmale als Vogel, nicht als Säugetier bezeichnen? Wenn Kinder vom Lande mit großer Sicherheit Hühnereier von Enteneiern unterscheiden? Geschieht es endlich mittels logischer Überlegung, wenn ein Knabe eine bestimmte deutsche Form durch die entsprechende der fremden Sprache übersetzt? Alle diese Thätigkeiten sind scheinbar ungezwungen in ein logisches Schema zu bringen, nach dem der geistige Vorgang stattfände: Vögel sind Tiere, deren Körper mit Federn bedeckt ist, die zwei Beine und zwei Flügel haben und die hartschalige Eier legen — das in Frage stehende Tier besitzt diese Eigenschaften — folglich ist dieses Tier ein Vogel. Oder bei Übersetzung des Satzes: „Gott hat die Welt geliebt“: Gott ist das Subjekt des Satzes — folglich ist Gott der Nominativ, folglich lautet das Lateinische: Deus. Aber dieser Schein logischer Gesetzmäßigkeit bleibt vor genauerer Prüfung nicht bestehen. Zunächst setzt die Natur des logischen Denkens eine Stufe der geistigen Entwickelung voraus, die weder

[1]) Unter den indogermanischen Sprachen hat allein das Englische diesen Unterschied sprachlich ausgedrückt: Der Satz: „the dog is barking“ bezeichnet das Ergebnis einer unmittelbaren Wahrnehmung (psychologisches Urteil); der Satz: the dog barks bedeutet, daß das Bellen eine mit der Natur des Hundes verbundene, also ihm notwendig zukommende Eigenschaft ist (logisches Urteil).

den Tieren noch den Kindern zukommt, sodann aber fehlt allen diesen scheinbaren Folgerungen und Schlüssen das wichtigste Merkmal des logischen Denkens, die Notwendigkeit. Wir haben vielmehr in all diesen Verknüpfungen Ergebnisse des mechanisch wirkenden und daher rein psychologischen Vorstellungsverlaufes zu sehen: es sind assoziative Verbindungen, die nach Gleichheit und Ähnlichkeit oder nach Gegensatz zusammentreten und aus denen dann durch unbewußte Vergleichung, indem die gleichen und ähnlichen oder gegensätzlichen Merkmale den Mittelbegriff bilden, neue Verbindungen hervorgehen. Man kann solche Verknüpfungen psychologische (naturwüchsige) Schlüsse nennen, da sie die Vorstufe bilden, aus denen die logischen Folgerungen hervorgehen. Höhere Tiere und Menschen bedienen sich solcher psychologischen Schlüsse im ausgedehntesten Maße überall da, wo sie in irgend einer Form der Außenwelt handelnd gegenübertreten. Sie geschehen zunächst immer, wenn neue Empfindungen oder Anschauungen, kurz neue Erfahrungen jeder Art sich mit älteren Vorstellungsmassen assoziieren, sodann aber werden sie überall da vollzogen, wo eine besondere „Situation" behufs zweckgemäßen Handelns die Beachtung der sie bestimmenden Umstände erfordert. [1]) — Ein logischer Schluß liegt aber erst dann vor, wenn sich aus zwei oder mehreren gegebenen Voraussetzungen eine neue Erkenntnis mit Notwendigkeit und mit Bewußtsein ergiebt. Dann trägt eine solche neue Erkenntnis für alle normal Denkenden den Charakter der Notwendigkeit. Das Erschließen neuer Wahrheiten kennzeichnet das Wesen logischen Denkens.

Aus den vorstehenden Erörterungen ergeben sich folgende weiteren Sätze über die Natur des psychologischen und des logischen Denkens, die von wesentlicher Bedeutung sind für die Gestaltung des Unterrichts:

Das psychologische und das logische Denken erscheint, wenn man von der idiographischen Formel als eines besonderen logischen Darstellungsmittels absieht, an dieselbe Form der Äußerung, an die Sprache gebunden. Die Sprache dient zuweilen auch logischen Zwecken, außerdem aber giebt sie alle Äußerungen des psychologischen Denkens wieder. Dieselbe Aussage, dieselbe Sprachform dient dem gemeinen Denken, wie den höchsten Ergebnissen logischen Schließens. Logische Be-

[1]) Vergl. A. Ohlert, a. a. O., S. 129—130.

griffe, Urteile und Schlüsse sind daher nicht starr an bestimmte sprachliche Formen gebunden, sondern es ist allemal erst das erkennende Subjekt, welches darüber entscheidet, ob demselben Worte, demselben Satze, derselben sprachlichen Verbindung in dem einen Falle der Charakter einer rein psychologischen Gedankenverbindung, oder in dem anderen der Wert logischen Denkens beigelegt werden soll.

Zweites Kapitel.

Die Sprache und ihr Verhältnis zur Psychologie und zur Logik.

Die im ersten Kapitel geschilderte Vermengung der psychologischen und der logischen Äußerungen unseres Bewußtseins führte mit Notwendigkeit zu einer verkehrten Auffassung vom Wesen und von der Entwickelung der Sprache. Die Ansicht des Aristoteles, der aus den Sprachformen seine logischen Kategorien ableitete, hat bis nahezu in die Mitte unseres Jahrhunderts lähmend und verwirrend auf den Fortschritt der Sprachwissenschaft eingewirkt. Der beschränkte historische Gesichtskreis, verbunden mit der mangelhaften Erkenntnis des geschichtlichen Werdens, und die geringen Kenntnisse in der Psychologie hinderten eine Besserung in gleicher Weise. Zum Schaden besseren Wissens verfielen die Sprachgelehrten jener Zeit der abstrakten Methode der herrschenden Philosophie. Wie alle übrigen Wissensgebiete stand auch die Sprachwissenschaft unter dem Zeichen Hegels. So entstand die allgemeine Grammatik, jenes Zwitterding von mangelhafter Beobachtung und mißverstandenen Bruchstücken philosophischer Systeme. Man sah in der Sprache eine „angewandte Logik", man untersuchte, wie „das Wesen und die Verhältnisse der Dinge, oder die Beschaffenheit des Geistes, oder die logische Natur der Vorstellungen" in der Sprache sich abprägten. Die Bestrebungen dieser Afterwissenschaft gingen dahin, „die absolute Sprachform und die substantielle Einheit aller Sprachen" zu ergründen. Die Bemühungen jener Sprachphilosophen förderten Ansichten zu Tage, die uns heute, wo wir an eine exakte und voraussetzungslose Beurteilung der Erscheinungswelt gewöhnt sind, in hohem Grade befremdlich

erſcheinen. Wie Hegel die Siebenzahl der großen Planeten dialektiſch nachwies, wobei ihn freilich das Mißgeſchick traf, daß ſpäter, am 23. September 1846, Neptun, der achte Planet entdeckt wurde, ſo erörterte Bernhardi an den Modis der Verben die Dreiheit der Modalitätskategorie, und ſelbſt ein Wilhelm von Humboldt unternahm es noch, die notwendige Zahl der Kaſus aus der Kategorie der Relation abzuleiten (Adelungs Mithridat IV, S. 317). Ihren Höhepunkt erreichte die philoſophiſche Sprachauffaſſung in dem „Organismus der Sprache" von K. F. Becker, der in den Wortklaſſen, Formen und Endungen die feinſten logiſchen Begriffsdifferenzen nachwies. Auf demſelben Standpunkt ſtand Krüger in ſeiner griechiſchen Grammatik, jenem Muſterwerke emſigen Fleißes, bei dem man bedauern muß, daß eine ſolche Fülle von Scharfſinn an die Löſung einer unmöglichen Aufgabe gewendet wurde. Auch heute haben die Bemühungen, die bunte Mannigfaltigkeit der Spracherſcheinungen nach logiſchen Unterſcheidungen zu ordnen, keineswegs aufgehört.

Die Anbahnung eines beſſeren Verſtändniſſes für das Weſen und die Entwickelung der Sprache verdanken wir der hiſtoriſchen Schule. Eine grundlegende Bedeutung beſitzen hier zunächſt die Arbeiten Wilhelms von Humboldt. Unter den eigentlichen Sprachgelehrten iſt es der däniſche Philologe Madvig, der ſeit 1835 in ſeinen „Kleinen philologiſchen Schriften" Anſichten über das Weſen der Sprache entwickelt, die für jene Zeit merkwürdig klare und vorurteilsfreie ſind. Aber erſt Steinthals hervorragendes, im Jahre 1855 erſcheinendes Werk: „Grammatik, Logik und Pſychologie" hat die allgemeine Grammatik als Wiſſenſchaft endgültig beſeitigt. Wie es für die weitere Entwickelung des Verfaſſers beſtimmend wurde, ſo ſtehen auch die Träger und Förderer der neueren Sprachwiſſenſchaft, von G. Curtius bis auf Delbrück, Brugg-mann und Paul, tief in ſeiner Schuld. Seitdem hat ſich, wie ſchon oben (S. 7) hervorgehoben wurde, zwiſchen der Auffaſſung der Wiſſenſchaft und der Überlieferung der Schule eine tiefe Kluft geöffnet, und erſt in neueſter Zeit beginnt man, aus der tieferen wiſſenſchaftlichen Erkenntnis Folgerungen für die Geſtaltung des Sprachunterrichts in der Schule zu ziehen.

Zu einer das Erkenntnisbedürfnis befriedigenden Auffaſſung von der Entſtehung und dem Werden der Sprache gelangte man auf Grund folgender Erwägungen:

1. Die Frage nach dem Entstehen (dem Ursprung) der Sprache und nach der Art ihrer Entwickelung ist nicht durch allgemeine philosophierende Abstraktionen, sondern nur durch eine vorurteilsfreie, geschichtliche und psychologische Betrachtung der Einzelerscheinungen zu lösen.

2. Den Stoff der Sprachwissenschaften bilden in idealer Forderung die sprachlichen Äußerungen aller Völker zu allen Zeiten, in der Beschränktheit des thatsächlich Erreichbaren die uns zu Gebote stehenden sprachlichen Überlieferungen jedes Volkes zu jeder Zeit ihrer Entwickelung. Die Schwäche der philosophischen Sprachbetrachtung beruhte vornehmlich darauf, daß sie von einem nach seiner Ausdehnung völlig ungenügenden Beobachtungsstoff, den klassischen Sprachen, ausging und die modernen Sprachen, sowie die auf ganz eigenartigen Voraussetzungen aufgebauten Sprachen der außereuropäischen Völker, so gut wie ganz vernachlässigte.

3. Die Kunstformen der Sprache, d. h. die durch die Einwirkung der Litteratur und Wissenschaft ausgebildeten Sprachen der Kulturvölker, sind für die Beurteilung sprachlicher Vorgänge von geringerem Werte, als die von jeder künstlichen Modelung unberührten Volkssprachen. Jene sind in vielen ihrer Gestaltungen für die Aufstellung sprachlicher Gesetze ebenso belanglos wie die kunstvollen Ergebnisse der Tier- und Pflanzenzucht für die Zoologie und Botanik.

4. Die modernen Sprachen sind zu der Erkenntnis des sprachlichen Werdens geeigneter als zeitlich von uns weit entfernte Sprachen, da in jenen die verschlungenen Wege der psychologischen Sprachentwickelung klarer zu Tage treten, als in diesen und uns dort ein vollständigerer Beobachtungsstoff zur Verfügung steht. Die an ganz modernen Gestaltungen der Sprache gewonnenen allgemeinen Sprachgesetze gelten uneingeschränkt auch für die ältesten Formen der Sprache nach dem Grundsatze, daß die die Sprachentwickelung regelnden psychologischen Gesetze unwandelbare Formen der menschlichen Seele sind. Dadurch gewinnt auch die Frage nach dem Ursprung der Sprachen, die seit dem Altertum die Denker aller Völker und Zeiten beschäftigt hat, eine andere Gestalt. Man wird endgültig darauf verzichten müssen zu ergründen, wie die Sprache thatsächlich entstanden ist, da für die Anfänge der menschlichen Kultur jede Überlieferung versagt; wohl aber sind wir imstande zu unter-

ſuchen, wie die Sprache entſtanden ſein *kann*. Mit der völligen Erkenntnis der Geſetze ſprachlichen Werdens iſt die alte Frage gelöſt.

Dieſe Erwägungen führten wiederum zu der Erkenntnis folgender Thatſachen:

1. *Der urſprüngliche und noch heute vorherrſchende Zweck der Sprache iſt Mitteilung*, Vermittelung des geiſtigen Verkehrs zwiſchen mindeſtens zwei Individuen. Die Eigenart der Sprache, auch den Vorſtellungen und dem Denken des Einzelnen zu dienen und ſo der Träger der geſamten geiſtigen Entwickelung zu werden, entſpringt erſt aus jenem urſprünglichen Bedürfnis.

2. *Der Einzelne ſchafft die Sprache*. Und das geſchieht in jedem Sprechenden immer von neuem. Die Laute, die jeder Menſch in der Berührung mit der Außenwelt, im Verkehr mit ſeinesgleichen und mit ſich ſelbſt ausſtößt, die dann zu Worten und Wortverbindungen nach ihm unbewußten Geſetzen ſeines inneren Lebens zuſammenfließen, die bilden in ihrer Geſamtheit das, was wir Sprache nennen.

3. *Die Träger der Sprache, die einzelnen Menſchen, ſterben nach kurzer Zeit*. Sie arbeiten nur vorübergehend an der Entwickelung der Sprache mit und überlaſſen dann dieſe Thätigkeit dem nachfolgenden Geſchlecht, das ſie wiederum dem nächſten übergiebt. Daher iſt die Sprache nicht etwas Abſtraktes über dem Volke ſchwebendes, nicht eine Verbindung von Wörtern und Beziehungen, die als ſolche ununterbrochene Fortdauer im Gebrauche der Sprechenden beſitzen, ſondern ſie iſt eine *Thätigkeit im Vorgang*, eine ſich ſtetig erneuende Schöpfung der Geſamtheit der ſprechenden Individuen.

Die Entſtehung der Sprache im denkenden Einzelweſen hat man ſich etwa in folgender Weiſe zu denken[1]): Die unzähligen Reize, welche die Außenwelt zu jeder Zeit der Seele zuführt, ſetzen ſich in dieſer Werkſtatt des Geiſtes zu mannigfachen Bildern zuſammen. Dieſe Bilder, deren jedes eine Mehrheit qualitativ verſchiedener Empfindungen in ſich vereinigt, nennen wir Anſchauungen. Die Fähigkeit, ſolche Anſchauungen als Ergebniſſe einer Vereinigung verſchiedener Empfindungen zu bilden, teilt der Menſch mit den übrigen höher organiſierten Lebeweſen. Erregte

[1]) Die folgenden Ausführungen bis zur Erwähnung des Wundtſchen Geſetzes finden ſich in etwas veränderter Form bereits in meinem Buche: Die deutſche Schule und das klaſſiſche Altertum. S. 102—103.

eine Anschauung durch ihre Dauer oder durch ihre Fremdartigkeit die Aufmerksamkeit in besonders hohem Grade, so rief sie eine Gegenwirkung der empfindenden Seele hervor, den Laut. Auch mit dieser interjektionalen Stufe der lautlichen Äußerung steht der Mensch noch durchaus auf dem Standpunkt der höheren Tiere. Bisweilen ist bei diesen die Verknüpfung der Laute eine nach Tonhöhe, Tonfärbung und Rhythmus so verschiedenartige, eine den mannigfaltigsten Gefühlsäußerungen so merkwürdig angepaßte, daß man recht wohl von einer Tiersprache, als Vorstufe der menschlichen Sprache, reden kann. Die folgenschwere Trennung, die eine unüberbrückbare Kluft zwischen menschlicher Entwickelung und tierischem Empfinden schuf, trat erst ein, als der Mensch zum erstenmale die verschiedenen Anschauungen durch kennzeichnende Namengebung unterschied. „Gott der Herr brachte die Tiere auf dem Felde und allerlei Vögel unter dem Himmel zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete", berichtet der alte Mythus (Mos. I, 2. 19), in dem so die neuere Wissenschaft einen tiefen Sinn erkennt. Es ist nun eine höchst bemerkenswerte Thatsache, deren Wichtigkeit für eine richtige Auffassung vom Wesen der Sprache nicht oft genug und nicht eindringend genug hervorgehoben werden kann, daß diese Namengebung, d. h. die Beziehung des Lautes zu der ihn hervorrufenden Anschauung, durchaus einseitig ist. Nicht die Anschauung als solche wird durch das gesprochene Wort ausgedrückt, sondern allemal nur ein einzelnes Merkmal dieser Anschauung. Der Mensch sah zuerst einen lieben Genossen, der noch vor kurzem in der Fülle seiner Kraft vor ihm stand, plötzlich starr und empfindungslos vor sich liegen, eine sichere Beute schrecklicher Zersetzung: er faßte ein so furchtbares Los als das menschliche, mit seiner Gattung notwendig verknüpfte Geschick auf und nannte seinesgleichen: den Sterblichen. Ein Gestirn fiel ihm durch besonders glänzendes Licht in die Augen: er bezeichnete es vor allen anderen als das glänzende. So wurde ihm die Sonne, die Licht und Wärme spendet und die sprossende Saat aus der Erde hervorlockt, zum Erzeuger; der Mond, der in der Stille der Nacht in regelmäßigem Wechsel der Gestalt herniederstrahlt, zum Messer der Zeit. Eine solche Bezeichnung eines einzelnen Merkmals der Anschauung hätte zu einer ungemessenen Fülle lautlicher Gestaltungen führen müssen, da nach der jedesmal verschiedenen Beziehung derselben Anschauung zum empfindenden Subjekt bald dieses bald jenes Merkmal in den

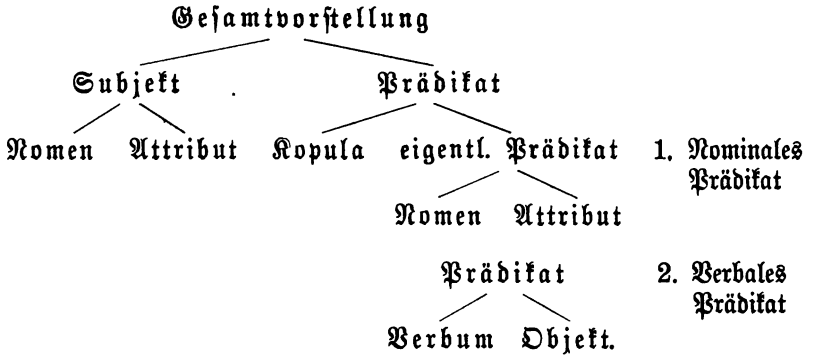
Vordergrund treten und so zu einer neuen Namengebung auffordern mußte. Aber die der Seele innewohnende Thätigkeit der Apperzeption, d. h. die Notwendigkeit, einen neu in die Seele eintretenden Empfindungsinhalt stets mit dem bereits vorhandenen in Beziehung zu setzen, mußte im Bereiche derselben Anschauung und desselben Subjekts zur Einheit der Namengebung führen. War einmal der Wolf zuerst nach einem hervortretenden Merkmal seines Wesens der Zerreißer genannt worden, so blieb der Name, auch wenn andere Merkmale desselben Tieres in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit traten. So wird das Wort zum Stellvertreter der Anschauung: als einseitiger Ausdruck eines Merkmals nimmt es gleichwohl alle übrigen in sich auf. Es ist die Stütze, welche in dem unaufhörlichen Fluß der einander ablösenden Anschauungsmassen den Brennpunkt abgiebt und die Bildung bestimmter Vorstellungen gestattet.

Aber nicht nur die Bezeichnungen der Dinge, sondern auch ihre Beziehungen zu einander, die Redeteile, wurden durch dieses einseitige Verhalten des Subjekts zur wortgewordenen Anschauung, d. h. zur Vorstellung, geschaffen. Ist eine bestimmte Anschauung z. B. als Baum bezeichnet, so zeigt sich, je nachdem die Anschauung in die Erscheinung tritt, das Bedürfnis, bald dieses bald jenes Merkmal hervorzuheben und diesen Baum als blühend, jenen als trocken, den dritten als hoch u. s. w. zu bezeichnen. So entsteht in der Gesamtvorstellung eine Sonderung des Besonderen vom Allgemeinen, das Allgemeine wird zum Subjekt, das Besondere zum Prädikat. Das ist also ein psychologisches Urteil (siehe oben S. 36). Diese Sonderung der Gesamtvorstellung nach ihren verschiedenen Beziehungen verläuft stets in Doppelgliedern. Die Gesamtvorstellung zerlegt sich in Subjekt und Prädikat: dieses in Verbum und Objekt, jenes in Nomen und Attribut und so fort. Sämtliche Gliederungen stehen zu einander in prädikativem Verhältnis. Nach dem Vorgange Wundts nennt man diese Art, in der der Gedankenverlauf fortschreitet, das Gesetz der Zweigliederung oder der binären Verbindung. [1])

Legt man die allgemeineren, den indogermanischen Sprachen eigentümlichen grammatischen Kategorien zu Grunde, so kann man von ihrer psychologischen Entwickelung folgendes Bild entwerfen:

---

[1]) Vergl. Wundt, Logik, Band I, S. 28—29; 53 ff.



Diese Erklärung des sprachlichen Werdens genügt unserem Erkenntnisbedürfnis und bietet allein die Möglichkeit, die verwickelten Probleme der Sprachwissenschaft zu lösen. Durch sie werden wir zu neuen wichtigen Thatsachen geführt:

1. Der Umstand, daß jede sprachliche Äußerung persönliche That und Schöpfung des Einzelwesens und als solche individuell und subjektiv ist, widerlegt die Ansicht der älteren Sprachphilosophie, die Sprache sei Abbild und Ausdruck logischen Denkens. Denn da das logische Denken Ausfluß des bewußten Willens ist, m. a. W., da wir nur dann logisch denken, wenn wir mit einer Gedankenverbindung mit Bewußtsein die Merkmale der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit verknüpfen, so ist undenkbar, auf welche Weise ein sprachlich logisches System entstanden sein könne. Es könnten doch nur bestimmte Laute und Lautverbindungen als Ausdruck bestimmter logischer Verhältnisse durch Übereinkunft festgesetzt worden sein, dann ist schwer denkbar, wie auch nur auf einem ganz beschränkten Sprachgebiete Einigung hätte erzielt werden können. Oder es müßte eine geheimnisvolle, unserem Verstande unergründbare Verbindung zwischen Logik und Sprache bestehen, derart, daß etwa logische Begriffe und Urteile und auf der anderen Seite sprachliche Wort- und Satzformen Wechselerscheinungen wären, sodaß jede logische Verbindung in einer bestimmten sprachlichen Form ihren notwendigen Ausdruck fände. Dann müßte die Sprache für alle Völker und Zeiten dieselbe sein. Eine solche Ansicht führt zu schweren Widersprüchen und macht jede befriedigende Erklärung der Spracherscheinungen unmöglich. Wer hinter den sprachlichen Formen irgend welche logische Verbindungen, deren Aus-

druck jene sein sollen, zu entdecken versucht, überträgt unbewußt das abstrahierende Verfahren des Philosophen und Sprachgelehrten auf die Seele des Urmenschen und des Kindes, d. h. auf Individuen, bei denen wir das, was wir logisches Denken nennen, überhaupt noch nicht voraussetzen dürfen. Die Sprache ist vielmehr in den verwickelten Bedingungen ihres reich gestalteten Lebens nur zu erklären, wenn man sie als lautliches Abbild des rein psychologischen Gedankenverlaufs auffaßt: sie entsteht und entwickelt sich dem sprachschaffenden Individuum unbewußt jenseits der Schwelle seines Bewußtseins. Die erste sprachliche Äußerung des Urmenschen und des Kindes geschieht, gleich der Lautäußerung der höheren Tiere, unwillkürlich: sie ist eine Reflexbewegung, bei der ein Bewegungsreiz von einer sensitiven oder sensoriellen Nervenfaser auf eine motorische übertragen wird, ohne Vermittelung einer Vorstellung oder eines Willensaktes. Das übermächtige Gefühl, das äußere Reize irgend welcher Art in der Seele hervorrufen, löst sich aus durch Ausstoßen eines Lautes. Auch in der weiteren Entwickelung vom reinem Reflexlaut über die Verwendung der Laute zur Mitteilung hinweg bis zur menschlichen Sprache entdecken wir einzig und allein psychologische Thätigkeiten der Seele. Die Wortbegriffe als Bezeichnungen einzelner Merkmale wie die grammatischen Kategorien, die sich nach dem Gesetze der binären Verbindung (siehe oben S. 44) in einzelne psychologische Urteile auflösen, werden in der Seele des Einzelwesens durch einen Akt unbewußter (passiver) Apperzeption geschaffen und assoziieren sich dann mit bestimmten Lautverbindungen und Formzeichen.

2. Aus der Thatsache, daß der Einzelne die Sprache schafft, folgt weiterhin, daß die als Abglanz der psychologischen Gedankenverknüpfungen entstehenden Wort- und Formbezeichnungen einen völlig individuellen, d. h. durch die Eigenart des sprachschaffenden Einzelwesens bedingten Charakter an sich tragen müssen. Da nun die körperliche und geistige Ausgestaltung des Lebewesens wesentlich von der Umgebung abhängt, in der es heranwächst und sich fortbildet, so wird auch die Art, in welcher der Mensch die Außenwelt auffaßt und in sich geistig verarbeitet, wesentlich durch seine Lebensbedingungen bestimmt sein müssen. Akte der unbewußten Apperzeption und ihre lautlichen Gestaltungen werden also bei allen sprachschaffenden Einzelwesen, die unter den gleichen Daseinsbedin-

gungen stehen, im wesentlichen dieselben sein. Diese Thatsache erklärt die Entstehung großer Sprachgebiete. Immerhin aber finden sich unter gleichen Lebensverhältnissen geringere Verschiedenheiten in der geistigen Auffassung, die der besonderen Veranlagung der Einzelnen zuzuschreiben sind. Diese Thatsache erklärt die Entstehung verschiedener Mundarten innerhalb umfassender Sprachgebiete. Die Intensität der Apperzeption und ihre sprachliche Gestaltung, m. a. W. die Verschiedenheit des Sprachbaues, beruht also auf der Verschiedenheit der Lebensbedingungen. Übrigens ist es wahrscheinlich, daß die tiefgreifenden Unterschiede in der Sprachgestaltung großer Völkerfamilien ihren ersten Grund in einer physiologischen Verschiedenheit der Gehirnbildung haben, eine wichtige Vermutung, der die vergleichende Ethnologie ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden muß. Daß ein Wechsel der Lebensbedingungen selbst ursprüngliche Spracheinheit im Laufe der Jahrtausende völlig zerstört, lehrt die Geschichte der indogermanischen Völker. Steinthal hat die eigentümliche Art, in der die Völker die Erscheinungen der Außenwelt innerlich verarbeiten und sprachlich gestalten, schön und ausdrucksvoll die innere Sprachform genannt. Der Ausdruck hat sich wissenschaftliches Bürgerrecht erobert. Die innere Sprachform ist eine besondere Form und Methode des psychologischen Denkens, deren inneres Wesen durch die ethnologisch, national und individuell verschiedene Entwickelung der Menschen bedingt ist und die sich in der Hervorbringung und Ausbildung eigenartiger sprachlicher Gebilde äußert. Mit dieser Erkenntnis tritt die neuere Wissenschaft in schroffen Gegensatz zu den Anschauungen der früheren Sprachphilosophen. Sie verwirft die Annahme einer allgemeinen Grammatik, die sich als Schema jedweder Sprache anpassen ließe, als eine haltlose Abstraktion und sieht in jeder Sprache den treuen Ausdruck des individuellen Volksgeistes, dessen sprachliche Schöpfungen nach eigenen, ihm immanenten Gesetzen zu beurteilen sind. Diese Thatsache ist von einschneidender Bedeutung für die Gestaltung des sprachlichen Unterrichts.

3. Die eigentümliche Art der Sprachschöpfung durch die Thätigkeit des Einzelwesens bedingt den ewigen Wechsel alles sprachlich Geschaffenen im Laufe der geschichtlichen Entwickelung. Veränderlichkeit und ruhelose Weiterbildung heißt das tiefeingreifende Gesetz, dem jede Sprache unterworfen ist. Ihr Studium allein führt zu der Erkenntnis

der verſchlungenen Wege des ſprachlichen Werdens. Oben (S. 42) wurde als eine wichtige Eigentümlichkeit der ſprachlichen Entwickelung hervorgehoben, daß die ſprachſchaffenden Einzelweſen naturgemäß nur kurze Zeit Träger der Sprache ſind: ſie ſterben ab und überlaſſen die Weiterbildung der Sprache dem jüngeren Geſchlecht. Dieſer Vorgang wiederholt ſich immer von neuem. Der im älteren Geſchlecht bereits vorhandene Sprachſtoff wird auf das jüngere ſpracherlernende übertragen. Der erlernte Stoff bleibt aber nicht tote Maſſe, ſondern wird ſofort in der Seele des Aufnehmenden zu neuem individuellem Leben erweckt, derart daß die überkommenen Laute, Formen und Beziehungsverhältniſſe ſich aſſoziieren und zu ſprachlich-pſychologiſchen Gruppen verſchiedener Art zuſammen treten. Dieſe wiederum durchkreuzen ſich in mannigfacher Weiſe und werden dann von ihrem Träger nach individuellem Ermeſſen und neu entſtehenden Bedürfniſſen verwendet. Daraus folgt mit Notwendigkeit der ewige Wandel des überlieferten Sprachſchatzes. Dieſer Wandel iſt zunächſt rein lautlich. Wenn wir auch bei den Genoſſen derſelben Sprachgemeinſchaft im allgemeinen dieſelbe Indifferenzlage[1]) der Sprachorgane annehmen müſſen, die einer beſtimmten Richtung der Lautbildung günſtig iſt, ſo beſteht doch bei den Einzelweſen eine ſtetig wirkende Neigung zur Lautänderung. Zunächſt iſt der Bau der Sprachorgane bei den Einzelnen keineswegs gleich, ſondern zeigt kleine, aber immerhin beachtenswerte phyſiologiſche Verſchiedenheiten, auch die Schärfe des Hörorgans, das die überlieferten Klänge aufnimmt, iſt keineswegs dieſelbe. Allen Sprechenden gemeinſam aber iſt die Neigung zur bequemen und nach-

[1]) Indifferenzlage oder (nach Frankes Ausdruck) Artikulationsbaſis nennt man die Lage der einzelnen Organe des Sprachmechanismus zu einander. Dieſe Lage iſt im Zuſtande völliger phyſiſcher Ruhe (etwa im Schlafe) bei allen normal beanlagten Menſchen weſentlich dieſelbe (abſolute Indifferenzlage). Befindet ſich jedoch der Sprachmechanismus im Zuſtande vorübergehender Ruhe, etwa während einer kurzen Pauſe im Sprechen, ſo geſtaltet ſich die Indifferenzlage bei den verſchiedenen Völkern verſchieden (relative Indifferenzlage). Hierauf beruht die Verſchiedenheit der Lautgeſtaltung in den einzelnen Sprachen. Jede Sprache erzeugt nur die Laute, zu deren Bildung ſie gemäß der ihr eigentümlichen Indifferenzlage mit der kleinſten Kraftanſtrengung und auf dem kürzeſten Wege gelangen kann. Vergl. W. Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoepie. Heilbronn-Henninger, 2. Aufl. 1887, S. 192—193. Fr. Beyer, Franzöſiſche Phonetik für Lehrer und Studierende, Cöthen-O. Schulze, 1888, S. 3. — Die Kenntnis dieſer Thatſache iſt weſentlich für die methodiſche Beurteilung der mündlichen Überſetzungsübungen im neuſprachlichen Unterricht.

läſſigen Ausſprache. Denn der unbewußt Sprechende legt kein Gewicht auf ſchöne und lautlich genaue Ausſprache, ſondern allein auf ſchnelle und möglichſt müheloſe Mitteilung ſeiner Gedanken. Außerdem iſt nicht unwahrſcheinlich, daß die Kinderſprache, der weitgehende lautliche Entſtellung eigentümlich iſt[1]), die lautlichen Veränderungen in den auf einander folgenden Geſchlechtern begünſtigt. Denn Kindergewohnheiten pflegen ſich mit großer Zähigkeit zu erhalten. So iſt der überlieferte Sprachſtoff nach ſeiner lautlichen Seite einer ſtetigen Veränderung unterworfen. Auf dieſem Wege entſtanden aus dem Volkslatein der der Römerherrſchaft unterworfenen Provinzen in wenigen Jahrhunderten ganz neue Idiome, die romaniſchen Sprachen. Ebenſo bildeten ſich auf dem Boden Griechenlands in der Entwickelung zum Neugriechiſchen hin ganz verſchiedene Sprachgewohnheiten aus. Doch iſt hier die Zerſetzung des Sprachſtoffs nicht ſo einſchneidend geweſen wie auf romaniſchem Sprachgebiete, weil die Abgeſchloſſenheit des Ländchens von der neueren Kultur die Bewahrung der ſprachlichen Überlieferungen in hohem Grade begünſtigte. Der Lautwandel iſt eine ſtetige, zu allen Zeiten und in allen Sprachen wirkſame Erſcheinung, wenn auch beſonders günſtige Umſtände, wie bei der Entſtehung der romaniſchen Sprachen, ihm zu einem ſchnelleren Gange verhelfen. Die zerſtörende Arbeit geht vor unſeren Augen, wenn auch nur dem Blick des Sprachgelehrten ſichtbar, dauernd vor ſich. Einen hübſchen Beleg dafür bietet z. B. die Geſchichte des r-Lautes.[2]) Man kann wohl annehmen, daß urſprünglich in den neueuropäiſchen Sprachen dentales r herrſchend geweſen iſt. Das gilt zunächſt für das Franzöſiſche und das Deutſche des Mittelalters. Da wurde zunächſt in Frankreich, im 17. Jahrhundert, man nimmt an, nach dem Vorgang der Précieuses, in beſtimmten Kreiſen uvulares r geſprochen, eine Gewohnheit, die ſich immer weiter ausbreitete. Vor jetzt etwa 150 Jahren drang dieſes r in Deutſchland ein. Heute iſt uvulares r in beiden Ländern herrſchend, während das edlere dentale r ſich nur in der Bühnenſprache erhält. In

[1]) Vergl. Mieck, Die Kindheit der Sprache mit Rückſicht auf die Sprache der Kindheit in Herrigs Archiv, Band 45, S. 299—312. Derſelbe, Über Gemination und Reduplication in den Volksmundarten und in der Kinderſprache, eb. Band 46, S. 293—302. Ferner Agathon Keber, Zur Philoſophie der Kinderſprache, Halle-S. Schwabe, 1868.

[2]) Über die r-Laute und beſonders über die Geſchichte des uvularen r ſehe man die Unterſuchung von Trautmann, Anglia, Band III (1879), S. 208 ff.

England ist im Anlaut und nach Konsonanten dentales r noch überall herrschend, während es im Auslaut und vor Konsonanten als wirklicher r-Laut verschwunden und zu einem unbestimmten Vokal herabgesunken ist. Derselbe Vorgang findet in Deutschland immer weitere Verbreitung. Fast allgemein wird gesprochen: Vate(r), Mutte(r), de(r) u. s. w. Es ist wahrscheinlich, daß diese Entwickelung mit der völligen Vernichtung des r an den bezeichneten Stellen enden wird.

Hand in Hand mit diesem Lautwandel geht eine dauernde Veränderung der Sprache nach ihrer stofflichen und inhaltlichen Seite. Die fortdauernde Abschwächung des Lautbestandes führt mit Notwendigkeit zu einer Zerstörung der formalen und syntaktischen Sprachgruppen. Jede Sprachform erhält sich nur so lange im Gebrauche der Sprechenden, als sie ihren Zweck, als Zeichen für eine bestimmte seelische Äußerung zu dienen, erfüllt. Das geschieht nur so lange, als die sprachlichen Bestandteile, die eine Form in ihrer eigentümlichen Funktion von anderen Formen unterscheiden, also die Endungen, die Tempus- und Modus-zeichen u. s. w. von der Gesamtheit der Sprechenden in ihrer unterscheidenden Eigenart empfunden werden. Werden diese Unterscheidungszeichen durch lautliche Abschwächung bis zur Unkenntlichkeit entstellt, oder führt die Lautentwickelung zu einer die begriffliche Unterscheidung erschwerenden Gleichheit oder Ähnlichkeit zweier Formen, so sind die betroffenen Sprachgebilde für den Hauptzweck der Sprache, die Mitteilung, unbrauchbar und verfallen dem Untergang. Auf diese Weise wurden in der Entwickelung des Lateinischen zum Romanischen zahlreiche synthetische Formen der alten Sprache aufgegeben. Auch die veränderten Kulturbedingungen wirken zerstörend auf den Sprachstoff ein. Formale und syntaktische Sprachgewohnheiten einer älteren Zeit sterben ab, weil sie den gesteigerten geistigen Bedürfnissen der Nachwelt nicht mehr entsprechen; zahlreiche Worte gehen unter, weil eine spätere Kulturwelt die Begriffe nicht mehr denkt, die sie in das Leben riefen. So zeigt eine jede Sprache in ihrer Entwickelung das Bild der Zerstörung. Je länger sie lebt und den geistigen Bedürfnissen ihrer Träger dient, desto stärker wird ihr ursprünglicher Stoff zertrümmert und entstellt. Im Hinblick auf eine richtige Beurteilung der Sprachen [s. das nächste Kapitel] muß nachdrücklich betont werden, daß dieser stetige Zerfall des Sprachstoffes eine notwendige Eigenschaft jeder Sprache darstellt, eine Eigenschaft,

die unmittelbar aus der Art sprachlichen Werdens entspringt und ohne welche die Sprache ihren Zweck, das ewig junge und stets angemessene Organ der Äußerungen des Volksgeistes zu sein, gar nicht erfüllen könnte. Denn die Sprachformen, die der bildliche Ausdruck für eine bestimmte Stufe des Volksgeistes sind, werden unbrauchbar, sobald die geistige Entwickelung wesentlich über den Kulturzustand hinausgeht, der sie schuf. Ihre Erhaltung, wenn anders sie überhaupt möglich wäre, würde den geistigen Fortschritt gefährden, und erst ihre Zertrümmerung schafft Raum für angemessenere Bildungen, die der Volksgeist in nie ermattender Schöpferkraft gebiert. Hier blüht in Wahrheit neues Leben aus den Ruinen. Die durch den Fortschritt des Geistes bedingte Zerstörung des überlieferten Stoffes ist der unmittelbare Anlaß zu sprachlichen Neubildungen. Die beiden mächtigen Kräfte, denen die Entwickelung des sprachlichen Lebens unterworfen ist, die zerstörende und die aufbauende, stehen in dauernder Wechselwirkung. Auch die Sprache folgt den ewigen Gesetzen des Vergehens und Werdens, die in der ganzen Natur wirksam sind.

Sprachliche Neubildungen entstehen in den meisten Fällen durch Analogie. Der Ausdruck ist ein terminus technicus der griechischen Philosophie, aus der ihn die römische übernahm (rein lateinisch: collatio rationis vgl. Cic. fin. 3, 10, 33; Tusc. 4, 12, 27). Der Schluß nach Analogie schließt aus der teilweisen Übereinstimmung zweier Begriffe in einigen Merkmalen auf ihre völlige Übereinstimmung nach der Form:

A = a, b, c, d .... n
B = A in a, b
also B = A auch in c, d .... n.

In der wissenschaftlichen Sprachbetrachtung gewinnt der Begriff der Analogie eine von der logischen in etwas verschiedene Bedeutung, die für die Erklärung der sprachlichen Erscheinungen von hervorragender Wichtigkeit geworden ist. Man begreift unter ihm, ganz allgemein gesprochen, jede Übertragung einer Form oder Bedeutung auf anders geartete sprachliche Verhältnisse, die mit der übertragenen Form oder Bedeutung durch irgend einen Akt der Ideenassoziation verknüpfbar sind. Diese neuschaffende Thätigkeit gehört, wie jede andere sprachliche Äußerung, der eigensten seelischen Arbeit des Einzelwesens an. Schon oben (S. 48) wurde erwähnt, daß der überlieferte Sprachstoff sich in der

Seele des Sprechenden zu mannigfachen psychologischen Gruppen ordnet, die, sobald sie geistig aufgenommen sind, Gegenstand einer neuen selbständigen Verarbeitung werden. Der im Gespräch oder durch Belehrung überlieferte Stoff giebt kein vollständiges sprachliches System, sondern zeigt notwendig zahlreiche Lücken. Dennoch werden solche fehlenden Formen, die der Sprechende nie gehört hat, richtig gebildet, sobald das Bedürfnis ihrer Anwendung hervortritt. Das unbewußte Gefühl für die innere Sprachform ruft hier die sprachgemäße Bildung schöpferisch hervor. Das geschieht, wie Paul in dem S. 11 erwähnten Werke zuerst klargestellt hat[1]), durch „eine kombinatorische Thätigkeit", die aus dem Vorhandensein der psychologischen Gruppen hervorgeht. „Die Kombination besteht dabei gewissermaßen in der Auflösung einer Proportionengleichung, indem nach dem Muster von schon geläufig gewordenen analogen Proportionen zu einem gleichfalls geläufigen Worte ein zweites Proportionsglied frei geschaffen wird." Meistenteils schafft diese individuelle Thätigkeit Formen, die in der Sprache bereits Bürgerrecht erworben haben, in zahlreichen Fällen aber führt sie zu Neubildungen. Namentlich erweist sich die Kinder- und Volkssprache in dieser Beziehung als schöpferisch. Solche Neubildungen laufen in ewig sprossender Fülle, in immer neuem Entstehen und Vergehen neben der allgemeingültigen Sprache her. Tritt nun durch den Untergang älterer Formen das Bedürfnis neuer Sprachbildungen in den Vordergrund, so erhalten Schöpfungen solcher Art, die bis dahin lediglich individuell waren, den Charakter der Allgemeingültigkeit. Die analogische Thätigkeit ist das mächtige, schöpferische Prinzip im sprachlichen Leben: sie zeigt sich in gleicher Stärke in der Entwickelung der formalen und syntaktischen Verhältnisse, wie in der Wortbildung und in der wechselnden Bedeutung der sprachlichen Begriffe. Auf dem weiten Gebiete der gesamten sprachlichen Äußerungen waltet und schaltet sie mit jener schrankenlosen Freiheit und Willkür, die den mannigfach verschlungenen Regungen des seelischen Lebens entspricht.

Diese unbegrenzte Freiheit in der Entstehung der Neubildungen ist nur möglich infolge zweier Eigenschaften der analogischen Thätigkeit, durch die sie sich von jenem oben erwähnten Schlusse nach Analogie

[1]) a. a. O. S. 88—89.

unterscheidet. Einmal geschieht jede analogische Neuschöpfung unbewußt, so unbewußt, daß der Sprechende es gar nicht empfindet, wann er über den erlernten und anerkannten Sprachstoff hinausgeht. Sodann kann analogische Übertragung schon bei einer äußerst geringen Übereinstimmung der beiderseitigen Merkmale stattfinden, sodaß der Kühnheit der Ideenverknüpfung kaum eine Grenze gesetzt ist. Dies wiederum zwingt zunächst zu der Annahme, daß die sprachlichen Gebrauchsweisen in den Seelen der Sprechenden nur in sehr unbestimmten Umrissen leben müssen, derart, daß bei einer Übertragung, die sich an ein bestimmtes Merkmal knüpft, alle anderen, jene Übertragung hindernden Merkmale im Bewußtsein völlig zurücktreten. Solche Übertragungen verlaufen oft in Endgliedern, deren Bedeutung zu der ursprünglichen Bedeutung der übertragenen Sprachform in geradem Gegensatz steht. Das ist nur möglich, wenn jene ursprüngliche Bedeutung im Bewußtsein der sprachschaffenden Einzelwesen völlig untergegangen ist: *das Vergessen der älteren Gebrauchsweisen ist in zahlreichen Fällen die Bedingung für neue Sprachbildungen.* Die hier geschilderten Vorgänge waren auch der älteren Sprachbetrachtung bekannt. Schon die antiken Grammatiker wurden auf Wendungen wie ἱπποβουκόλοι (Eur. Phoen. 28) oder κυνέη πάγχαλκος, χαλκήρης (Hom. Od. XVIII, 378; XXII, 102; Il. III, 316) aufmerksam und bezeichneten sie als κατάχρησις, abusio. Auch in den Anfängen der neueren Sprachwissenschaft sprach man von „falscher Analogie". Aber schon die Namengebung kennzeichnet den unrichtigen Standpunkt. Früher sah man in solchen Erscheinungen einzelne Mißgriffe der Schriftsteller, die man, auf grammatischem Gebiete, oft genug durch Konjekturalkritik wegzuschaffen trachtete[1]); heute sind diese Erscheinungen auf jene psychologischen Kräfte zurückgeführt, die in ihrem Zusammenwirken die Entwickelung des gesamten sprachlichen Lebens regeln.

Die Wirksamkeit der Analogie zeigt sich in doppelter Weise. Zunächst wirkt sie *ausgleichend.* Es ist eine Eigentümlichkeit der Sprache, die sie mit allen anderen organischen Bildungen teilt, gleiche Funktionen auch durch gleiche Mittel auszudrücken. Diesem Streben steht die Art der sprachlichen Schöpfung entgegen. Schon in der Urschöpfung liefen

---

[1]) Vergl. hierzu: H. Ziemer, Junggrammatische Streifzüge auf dem Gebiete der Syntax. Colberg, C. F. Post. 2. Aufl. 1883. S. 137 f.

naturgemäß zahlreiche Versuche, dieselbe Funktion zu bezeichnen, nebeneinander her; auch bei ursprünglich gleichen Mitteln des Ausdrucks führten die wechselnde Betonung, die verschiedene Entwickelung der Laute bei Zusammentritt von Stamm und Endung, zu zahlreichen Verschiedenheiten. Die analogische Übertragung ist dauernd bemüht, diese im Sprachstoff entstehenden Ungleichheiten zu beseitigen: bald vernichtet sie lautliche Sonderbildungen innerhalb einer psychologischen Sprachgruppe, bald dehnt sie eine herrschende Gebrauchsweise auf Kosten älterer Sprachformen weiter aus. Ein Beispiel für den ersten Fall ist die Beseitigung des durch die wechselnde Betonung hervorgebrachten Lautwechsels im Präsens französischer Verben: Die Verschiedenheit der alten Sprache in beispielsweise il aime neben nous amons, il lieve neben nous levons, il pleure neben nous plourons erscheint im Neufranzösischen zu Gunsten eines einheitlichen Stammvokals beseitigt. Als Beispiele für den zweiten Fall seien angeführt die Ausdehnung der Adverbialendung -ως, die ursprünglich der zweiten Deklination angehört, auf Adjektiva anderer Deklination (ἡδέως, σωφρόνως unter Zurückdrängung der älteren Bildungsweise auf -a (τάχα)[1]), sowie die Konstruktion des Akkusativs mit dem Infinitiv, die, ursprünglich vorzugsweise nur bei den Verbis dicendi angewendet, seit den Zeiten des Plautus und Terenz ein immer größeres Gebiet erobert.[2])

Die Analogie wirkt ferner, wenn auch nicht so häufig wie in der eben besprochenen Thätigkeit, schöpferisch. Vereinzelte Bildungen werden zu neuen Formen und Gebrauchsweisen entwickelt und nehmen im gesamten Sprachgebiet eine in ihrem Kreise herrschende Stellung ein. So gewinnt das Lateinische seine Passivformen, indem die charakteristische Endung -r zuerst aus der 3. pl. medii auf die 3. sg. übertragen [ἐλέγετο lat. *legeto — legitur] und dann durch Analogiezwang an die übrigen Aktivformen angefügt wurde, wonach die ursprünglichen Medialformen in Vergessenheit gerieten. So ist im Französischen die herrschende Endung der 1. p. pl. im Präsens -ons nur so zu erklären, daß ein aus sumus (vlt. somus) entwickeltes *sons an die Stelle der ursprünglichen Endungen getreten ist.

---

[1]) Vergl. B. Delbrück, Syntaktische Forschungen. Band IV: Die Grundlagen der griechischen Syntax. Halle, Waisenhaus, 1879. S. 4.

[2]) Ziemer, a. a. O. S. 117 f.

Eine besondere Behandlung verdient an dieser Stelle die Entwickelung der Begriffe, nicht nur weil in ihr das freie Spiel der sprachlich-psychologischen Kräfte am lichtvollsten zu Tage tritt, sondern auch, weil sich an die Erkenntnis dieser Entwickelung Folgerungen knüpfen, die auf die richtige Behandlung des Sprachunterrichts bestimmend einwirken.[1]) Oben (S. 43) wurde bereits hervorgehoben, daß die Beziehung des namengebenden Subjekts zu dem Gegenstand, der benannt werden soll, durchaus einseitig ist. Allemal wird nur ein Merkmal eines Gegenstandes durch Namengebung ausgezeichnet, wobei es keineswegs nötig ist, daß dieses Merkmal dem bekannten (psychologischen) Begriff wesentlich ist. Denn das Wort giebt nicht, wie die ältere Philosophie zum Schaden der wissenschaftlichen Erkenntnis geglaubt hat, eine Definition des benannten Gegenstandes, sondern erweckt nur die Vorstellung an ihn. Dieser Vorstellung reiht dann der Sprechende oder Hörende die übrigen sprachlich nicht bezeichneten Merkmale des Begriffs, je nach seiner Kenntnis und geistigen Leistungsfähigkeit, mehr oder minder vollständig ein. Schematisch dargestellt ist:

N = A (**a**, b, c, d, e), wo N den Namen, A den benannten Begriff, **a** das durch Namengebung hervorgehobene Merkmal und b, c, d, e die übrigen unter **a** mitverstandenen Merkmale bezeichnen. Es liegt in der Natur der Sache, daß im Laufe der Kulturentwickelung, namentlich wo es sich um abstrakte Begriffe handelt, neue Merkmale zu dem ursprünglichen Begriffe hinzutreten, der sich auf diese Weise bis in das Ungemessene erweitern kann. Dabei bleibt der Name, da das Wachsen des durch ihn bezeichneten Inhaltes den Sprechenden nicht zum Bewußtsein kommt, derselbe. Schematisch dargestellt ist dann

N = A (**a**, b, c, d, e, f, g ..... n).

[1]) Das Verdienst, über die psychologische Entwickelung der sprachlichen Begriffe völlige Klarheit verbreitet zu haben, gebührt dem leider zu früh verstorbenen französischen Philologen Arsene Darmesteter. Sein treffliches, diesen Gegenstand behandelndes Buch: La vie des mots étudiée dans leurs significations. Paris, Delagrave, 1. Aufl. 1886, kann Lehrern und Studierenden der Philologie nicht warm genug empfohlen werden. Die Ausführungen des Textes schließen sich den Erörterungen Darmesteters zum Teil an. Der in demselben Verlag erscheinende Dictionnaire général de la langue française von A. Hatzfeld und Darmesteter, unter Mitwirkung von A. Thomas, betrachtet die Wörter der Sprache zum ersten Male unter dem Gesichtspunkte der historischen und psychologischen Bedeutungsentwickelung und scheint deshalb berufen, eine neue Methode der Lexikographie zu begründen.

Dieſes Wachſen des Inhaltes zeigt ſich vorzugsweiſe bei ſolchen Begriffen, die der geiſtigen Welt angehören und als Allgemeinbegriffe bezeichnet werden, wie beiſpielsweiſe: Bildung, Ehre, Freiheit, Geiſt, Glaube, Gott, Humanität, Idee, ideal, Idealität, Nation, Patriotismus, Politik, Realität, Recht, Staat, Toleranz, Univerſum u. ſ. w. Ihr Inhalt iſt ſtets ungemein reichhaltig: der Streit der Parteien, die Denkarbeit der erleſenſten Geiſter, ja ein Stück Weltgeſchichte iſt in ihnen niedergelegt, und zur vollſtändigen Darſtellung des Inhaltes, der ſich hinter jedem der angeführten Worte verbirgt, dürfte wohl kaum ein umfangreicher Band hinreichen. [1])

Weit ſeltener, aber immerhin noch häufig genug finden ſich in der Entwickelung der Sprache Beiſpiele für Verengerung der Bedeutung. Begriffe von weitem Umfang werden auf ein engeres Geltungsgebiet beſchränkt, womit freilich oft eine Bereicherung des Inhaltes in irgend einer Hinſicht verbunden iſt. Dann wandelt ſich das Schema:

$$N = A\ (a,\ b,\ c,\ d,\ e,\ f)$$

im Laufe der Entwickelung des Begriffs beiſpielsweiſe zu

$$N = A\ (a,\ b,\ c,\ d).$$

Doch die Sprache verfährt noch weit kühner. Die volle Beweglichkeit und ewige Jugendfriſche, deren ſie bedarf, um dem eilenden Gange der geiſtigen Entwickelung zu folgen, erreicht ſie erſt durch die weitgehende Anwendung der analogiſchen Übertragungen. Dieſe vollziehen ſich zunächſt in gerader Linie, indem ein Name durch das Vergeſſen urſprünglicher und durch die Hinzufügung immer neuer Merkmale all-

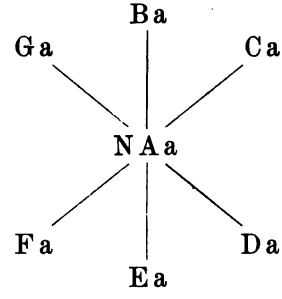
[1]) In dieſem Sinne äußert ſich Max Müller: „Die eigentlichen Urkunden, in welchen allein die hiſtoriſche Entwickelung des Menſchengeiſtes ſtudiert werden kann, ſind die Urkunden der Sprache und dieſe Urkunden reichen in ununterbrochener Reihenfolge bis zu dem erſten Worte, das je unſere Vorfahren ausgeſtoßen haben. Hier hat der Menſchengeiſt uns ſeine wahrheitsgetreue Autobiographie, wie wir es nennen können, hinterlaſſen, wenn wir nur imſtande ſind, ſie zu entziffern.“ Max Müller, Das Denken im Lichte der Sprache. Aus dem Engliſchen überſetzt von E. Schneider. Leipzig, Engelmann, 1888. S. 75—76.

Ähnlich ſagt Lotze: Jede gebildete Sprache enthält in der Form eines einfachen Subſtantiv, eines Adjektiv oder Verbum zahlreiche Vorſtellungen, deren Inhalt nicht ohne vielfache höhere Denkarbeit, nicht ohne Benutzung von Urteilen und Schlüſſen, ja ſelbſt nicht ohne Vorausſetzung zuſammenhängender wiſſenſchaftlicher Unterſuchung ſich zuſammenbringen ließ und nicht ohne ſie völlig verſtändlich iſt. (Logik, S. 23.)

mählich auf immer neue Begriffe übertragen wird. Die begriffliche Entwickelung bildet gewissermaßen eine Kette, die sich schematisch folgendermaßen darstellen läßt:

N — aAb — bBc — cCd — dDe u. s. w.

Hier bezeichnen A, B, C, D u. s. w. die verschiedenen Begriffe, auf die der Name nacheinander übertragen wird, und a, b, c, d, e u. s. w. sind die Merkmale, welche die Übertragung vermitteln. Oft vollzieht sich die Übertragung nicht in der eben erörterten geraden Linie, sondern springt, einer kühnen Gedankenverknüpfung folgend, auf alle möglichen Begriffe über, die mit dem Begriff, den der Name ursprünglich bezeichnet, in äußerst loser Verbindung stehen. Oft genügt ein einziges, und noch dazu völlig nebensächliches Merkmal, um die Übertragung herbeizuführen. Die einfachste schematische Form dieses Vorganges, den man als Ausstrahlung bezeichnen kann, ist folgende:



Schon die antike Sprachbetrachtung kannte solche begrifflichen Übertragungen und bezeichnete sie als Synekdoche (Erweiterung und Verengung), als Metonymie (Verkettung) und als Metapher (Ausstrahlung). Sie betrachtete sie jedoch nur als Ergebnis einer kunstgemäßen Sprachbehandlung, als rhetorische Figuren. Erst die neuere Sprachbetrachtung hat sie in dem ganzen Umfange ihrer Wirksamkeit und in ihrer vollen Wichtigkeit für die Aufgaben, die der Geist der Sprache stellt, erkannt. Vor allem ist die Metapher Ursache und Mittel jeder höheren geistigen Entwickelung, denn sie ist es ausschließlich, die den ursprünglich an der Sinnlichkeit der Erscheinungswelt klebenden Begriffen ihre abstrakte Be-

deutung verleiht und so den Menschen in das Reich des Geistes erhebt. [1])

Diese Grundformen in der Entwickelung der Begriffe, die die wissenschaftliche Betrachtung scharf von einander scheidet, finden sich im wirklichen Leben der Sprache selten rein, sondern sie gehen in den mannigfaltigsten Formen in einander über. Die Erkenntnis dieser Verkettungen, in denen sich die Eigenart eines jeden Volkes, wie der gesamte geistige Werdegang der Menschheit treu abspiegelt, hat der Wissenschaft und in minderem Grade auch der Schule ganz neue und wichtige Aufgaben gestellt.

Der Entwickelung der Sprache, wie sie sich nach unserer heutigen Kenntnis vollzogen hat und noch täglich vollzieht, konnte an dieser Stelle, wo es sich lediglich darum handelt, für die Praxis des Unterrichts einen sicheren Standpunkt zu gewinnen, naturgemäß nur eine kurze und zusammenfassende Darstellung gewidmet werden. Der angehende Sprachlehrer wird pflichtgemäß auf die grundlegenden sprachwissenschaftlichen Werke zurückgreifen müssen, wenn anders er über unsicheres Tasten und zweifelhafte Erfahrungssätze hinauskommen und die Auffassung unseres heutigen Sprachwissens für seinen Unterricht verwerten will. Diese Auffassung aber, aus der sich schwerwiegende Folgerungen für die Gestaltung des Sprachunterrichts ergeben, läßt sich in folgender Betrachtung zusammenfassend darstellen:

1. Die Sprache ist der ureigenste Besitz einer jeden sprachschaffenden Gesamtheit, d. i. eines jeden, von anderen Völkern durch seine Eigenart unterschiedenen Volkes. Wie sich dem Einzelnen die innerste Herzensregung, das verschwiegenste Denken unbewußt zum Sprachlaut gestaltet, so ist die Sprache auch für die Gesamtheit die unbewußt aus dem Inneren der Volksseele dringende Offenbarung ihres eigenen Selbst. Wie sich die Individualität des Einzelnen in enger Wechselwirkung und sich gegenseitig förderndem Wachstum von Denken und Sprache entwickelt, so ist die Sprache auch für die Gesamtheit ein Schatz, in dem sich ihr Denken, Fühlen und Wollen verkörpert, der ihre Schicksale in der Geschichte der

[1]) Für genaueres Studium der metaphorischen Übertragungen ist zu empfehlen das leider unvollendet gebliebene Werk von Friedrich Brinkmann: Die Metaphern. Studien über den Geist der modernen Sprachen. Band I: Die Tierbilder der Sprache. Bonn, A. Marcus. 1878.

Völker und ihre Teilnahme an der Kulturarbeit der Menschheit treu widerspiegelt. Und eben deswegen ist für jedes Volk seine Sprache ein heiliges Besitztum so zarter Art, daß jede Vernachlässigung, jede Beeinflussung durch fremde Sprachen eine Schädigung des nationalen Denkens und Fühlens mit sich bringt. Die Art wie ein Volk fremde, durch die Entwickelung der Kultur ihm entgegengebrachte Sprachbestandteile sich aneignet und innerlich verarbeitet, ist stets ein Maßstab für die Frische und Gesundheit der Volksseele. [1])

2. Diesem gewaltigen Reichtum der Sprache steht der Einzelne in eigentümlicher Beschränktheit gegenüber. Selbst, neben Millionen gleichgearteter Wesen, Schöpfer der Sprache, beherrscht er gleichwohl nur einen sehr geringen Teil des zu einer bestimmten Zeit lebendigen, d. h. gesprochenen Sprachstoffs. Jeder braucht nur die Sprachformen und sprachlichen Begriffe, die seinem Bedürfnisse entsprechen. Dieses Bedürfnis wird in seinem Umfange bestimmt durch die Individualität, die Lebensverhältnisse und durch die geistige Bildung des Einzelnen. Ein Mensch auf der untersten geistigen und sozialen Stufe kommt in seinen sprachlichen Äußerungen mit einigen hundert Worten aus, aber selbst dem

---

[1]) In dieser Beziehung haben wir Deutsche durch die jahrhundertelang währende Schmach und Erniedrigung viel von unserer ursprünglichen nationalen Kraft eingebüßt. In den Zeiten nationaler Größe im Mittelalter war die Lebendigkeit deutschen Empfindens so groß, daß alle von außen eindringenden fremden Sprachbestandteile nach heimischen Gesetzen umgemodelt wurden. Deß sind Zeugen die alten Lehnwörter wie: Pfau, Drachen, Birne, Feige, Rettich, Silber, Wein, Most, Winzer, keltern, pfropfen, impfen, Speise, Essig, Öl, Käse, Schüssel, Kiste, Spiegel, Münze, Pfund, Zins, Zoll, Kirche, Kloster, Klause, Pfaff, Teufel u. s. w. Mit dem Niedergang des Reiches erlahmt die aneignende Kraft und das traurige Heer der Fremdwörter hält seinen Einzug. Nur mühsam ringen wir uns in der Heilighaltung unserer Sprache wieder zu volkstümlichem Empfinden empor. Ein lehrreiches und nachahmungswertes Beispiel giebt uns in dieser Hinsicht das kleine neugriechische Volk. Es hat mit Glück den Weg beschritten, neue Begriffe mit heimischen Sprachmitteln auszudrücken. Folgende Beispiele mögen hier Platz finden:

Tabak — καπνός,	Redakteur — συντάκτης,
Kopie — ἀντίγραφον,	Mode — συρμός,
Detail — λεπτομέρεια,	Illumination — φωταψία,
Universität — πανεπιστήμιον,	Fanatismus — θρησκοληψία,
Trottoir — πεζοδρόμιον,	Omnibus — λεωφορεῖον,
Artillerie — πυροβολικόν,	Dragoner — δίμαχος.

Siehe Grenzboten, 50. Jahrg., Nr. 28 (9. Juli 1891), vergl. Zschr. f. Völkerpsych. XIII, 243.

Manne, der auf der Höhe seiner Zeit steht und sich der feinsten Ausbildung seiner Anlagen erfreut, dürfte kaum ein Zehntel des lebendigen Sprachstoffs zur Verfügung stehen. So zerfällt jedes Sprachgebiet, in seiner Thätigkeit betrachtet, in eine große Zahl von verschiedenen, aber in einander übergehenden Sprachkreisen, deren jeder seine besondere Sprachgewohnheit und seinen besonderen Wortschatz besitzt. Das gilt von dem zu einer bestimmten Zeit lebendigen Sprachstoff. Der in der Sprache aufgespeicherte reiche Besitz aber, die Sprachgewohnheiten und der Wortschatz einer nur wenige Jahrzehnte hinter der Gegenwart liegenden Vergangenheit sind in ihren sie von der heutigen Sprache unterscheidenden Eigentümlichkeiten dem natürlichen Menschen durchgängig fremd. Aber selbst der dem Einzelnen geläufige Sprachkreis ist keineswegs sein volles geistiges Eigentum. Eine Sprache *sprechen* und dieselbe Sprache *kennen*, sind zwei ganz verschiedene Dinge. Denn das Sprechen geschieht, wie die Sprachschöpfung, unbewußt. Das Wissen von der Sprache ist auch bei Hochgebildeten gering. Formen und Sätze bilden sich im Unbewußten annähernd sprachgemäß vermöge der im Grunde der Seele schlummernden inneren Sprachform, aber ohne jede überlegende Thätigkeit. Der Sprechende weiß nichts von grammatischen Kategorien, er kennt nicht den Geltungskreis und den psychologischen Wert der von ihm täglich gebrauchten Formen, ihm ist vor allem nicht bewußt, nach welchen sprachlichen Gesetzen und warum der Sprachstoff die ihm geläufigen Formen angenommen hat. Erst das wissenschaftliche Studium seiner eigenen Sprache löst den Menschen von der Gebundenheit, die ihn in seinem sprachlichen Leben gefangen hält und wandelt den vorher lediglich dem Bedürfnis der Mitteilung dienenden Sprachstoff zu einem erhöhten geistigen Besitz.

3. Das Entstehen der Sprache als einer Schöpfung zahlreicher, zu einer Gesamtheit verbundenen Einzelwesen giebt Aufschluß über ihr Verhältnis zu Psychologie und Logik. Während im ersten Kapitel die Sprache als *Mittel des Ausdrucks* behandelt und ihr Verhältnis zur Psychologie und Logik dahin bestimmt wurde, daß sie zunächst und in den meisten Fällen ihrer Anwendung den allgemeinen psychologischen Äußerungen des Geistes und daneben auch den in ihnen enthaltenen logischen Bestimmungen dient, gewähren die Erörterungen dieses zweiten Kapitels die Möglichkeit, ihr Verhältnis zur Psychologie und Logik nach der

ſtofflichen Seite, in Rückſicht auf ihre Formgeſtaltung zu beſtimmen. Nun ſind, wie die Erörterung gezeigt hat, die das Entſtehen und Wachstum der Sprache beſtimmenden Kräfte, das Herausgreifen eines einzelnen, oft nebenſächlichen Merkmals bei der Namengebung, die Thätigkeit, die die grammatiſchen Kategorien ſchafft, und vollends die weitreichenden analogiſchen Übertragungen ſo ausſchließlich pſychologiſcher Natur, daß ſchon dieſe Thatſache nötigt, die Sprache als das Ergebnis einer rein pſychologiſchen Geiſtesthätigkeit zu betrachten. Wenn dieſe Erkenntnis noch durch einen weiteren Beweis erhärtet zu werden braucht, ſo liegt dieſer in dem Ergebnis jener pſychologiſchen Entwickelung, in der Geſtaltung des Sprachſtoffs ſelbſt.

Der Sprache, d. h. der Geſamtheit der Sprechenden, wohnt naturgemäß das Beſtreben inne, jede pſychologiſche Regung ſprachlich zu geſtalten und ihr einen entſprechenden Ausdruck zu geben. Daher beſteht das Ideal der Sprachſchöpfung darin, gleiche Funktionen auch durch gleiche ſprachliche Mittel auszudrücken. Dieſem Ideal ſtrebt die Sprache ſtets nach, aber ſie kann es, infolge ihres Weſens, nie erreichen. Denn die ihre Entwickelung bedingenden Kräfte arbeiten dieſen Beſtrebungen ebenſo andauernd entgegen. Die individuelle Verſchiedenheit der ſprachſchaffenden Einzelweſen bedingt es, daß gleich bei der Entſtehung der Sprache verſchiedene Verſuche, dieſelbe Funktion auszudrücken, nebeneinander herlaufen. Über ihre Erhaltung und Verwendung entſcheiden nicht ein bewußtes logiſches Urteil, ſondern teils das unbewußte und ſubjektive Gefühl ihrer größeren oder geringeren Zweckmäßigkeit, teils zahlreiche, dem erkennenden Geiſt oft ſchwer ergründbare Zufälligkeiten pſychologiſcher oder hiſtoriſcher Art. Einige ſolcher ſprachlichen Verſuche erhalten ſich und gewinnen einen größeren Geltungskreis, andere gehen unter, wieder andere leben in Sonderbedeutungen weiter. Oft drückt die Sprache wichtige pſychologiſche Kategorien gar nicht aus, auf andere gießt ſie verſchwenderiſch ihren Reichtum aus, ſo daß ein Überſchwang ſprachlicher Bezeichnung entſteht. Die ſo geſchaffenen Sprachformen unterliegen ſofort dem zerſtörenden Einfluſſe des Lautwandels; ſie zerfallen, werden infolgedeſſen unverſtändlich und gehen unter. Auf dieſem Trümmerfelde treibt die Analogie ihr launenhaftes Spiel, indem ſie die Formen durcheinander wirft, oft auf ganz entgegengeſetzte Bedeutungen überträgt und in frei ſchaltender Willkür neue Formen ſchafft. Das

Ergebnis dieser Entwickelung, d. h. die Gestaltung der sprachlichen Formen, ist so mannigfach verschlungen und in sehr zahlreichen Fällen, ja beinahe regelmäßig, so widerspruchsvoll, so unlogisch, daß auch durch die Betrachtung der sprachlichen Formgestaltung jene durch die Erkenntnis der sprachschaffenden Kräfte bewiesene Thatsache vollauf bestätigt wird. Das Urteil der neueren Sprachwissenschaft über das Wesen der Sprache lautet folgendermaßen: Die Sprache entspringt aus den rein psychologischen Äußerungen des Seelenlebens und hat logischen Überlegungen so wenig zu verdanken, daß sie vielmehr aus der Abwesenheit jedes logischen Denkens begriffen werden muß. Übrigens verleiht ihr auch nur ihr Ursprung aus den freieren psychologischen Regungen der Seele jene Beweglichkeit und ewige Jugendfrische, die dem stetig fortschreitenden Menschengeiste genügt. Diese Eigenschaft könnte sie als Abbild eines logischen Systems niemals besitzen.

Aus den vorstehenden Erörterungen geht hervor, daß die oft vertretene Ansicht von dem logischen Charakter der Sprache der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht entspricht. Es giebt keine Logik der Sprache, wohl aber eine Logik der Sprachwissenschaft. Diese besteht in der exakten Methode des wissenschaftlichen Denkens, die dem erkennenden Geist den mannigfach verschlungenen Gang sprachlicher Entwickelung begreiflich macht.

Drittes Kapitel.

Die Wertschätzung der Sprachen.

Die Ansicht von der unvergleichlichen Vollkommenheit der klassischen Sprachen und ihrer Überlegenheit über alle anderen gehört zu den Meinungen, die nicht durch wissenschaftliche Begründung, wohl aber durch das Zusammenwirken eigentümlicher historischer und sozialer Verhältnisse im Laufe der Jahrhunderte die Geltung von Glaubenssätzen gewonnen haben. Trotzdem immer wieder, nämlich überall da, wo das erwachende Nationalgefühl der Muttersprache einen höheren Wert beimaß, dagegen angekämpft wurde, ist diese Ansicht bis in die jüngste Vergangenheit herrschend geblieben. In schroffster Form wurde sie vertreten von den Gelehrten des neueren Humanismus gegen das Ende des vorigen Jahr-

hunderts.[1]) Die Fortschritte der neueren Sprachwissenschaft haben auch hier, wie in anderen Fällen, der überschwänglichen Begeisterung Einhalt geboten und eine vorurteilslose Behandlung der vorliegenden Frage ermöglicht.

Es ist wichtig, die historische Entwickelung der viel umstrittenen Ansicht zu verfolgen. Sie führt in ihren Keimen bis auf das Altertum zurück. Die Verachtung, mit der der feingebildete Römer auf den homo rusticus hinabsah, traf, wie dessen rohe Sitten, so auch seine Sprache. Diese lingua rustica oder vulgaris war aber die Grundlage, aus der sich später die romanischen Sprachen entwickelten. Die lateinisch gebildeten Geistlichen brachten die Verachtung der Volkssprache mit nach Deutschland. Für ihre geringe Wertschätzung liefert die Litteratur des Mittelalters unzählige Belege. Diese Überlieferung erhält sich, so lange die Kenntnis der lateinischen Sprache das unterscheidende Merkmal der Gebildeten war. Die vorwiegende Beschäftigung der Gelehrten mit den beiden klassischen Sprachen, die sich namentlich im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts zu einem umfangreichen, mit der größten Schärfe ausgebildeten System erhob, war ganz geeignet, diese Ansicht zu unterstützen. Infolge der Vernachlässigung der neueren Sprachen, denen man die Ehre philologischer Arbeit kaum gönnte, lebte man in völliger Unkenntnis über ihr Wesen und die Art ihrer Entwickelung und konnte deshalb nicht zu einem begründeten Urteil über sie gelangen. Man hielt eine nähere Untersuchung um so weniger für angebracht, als die größere Formenfülle der antiken Sprachen ihren Vorrang vor den neueren fraglos zu machen schien.

Eine Entscheidung über die noch heute vielfach erörterte Frage dürfte auf Grund folgender Erwägungen zu treffen sein:

Die Ansicht von der Überlegenheit der klassischen Sprachen wird durch folgende Behauptung gestützt:

1) Gegenüber der reichen Formenentwickelung der alten Sprachen sind die neuen formenarm. Sie sind daher als Ausdruck des Geistes jenen untergeordnet.

---

[1]) Zahlreiche Belege finden sich in dem umfassenden Werke von Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, Veit u. Co. 1885. Paulsens Buch ist für das Studium der Entwickelung der pädagogischen und methodischen Ansichten sehr zu empfehlen.

2) Die alten Sprachen stellen die Begriffe in klaren, typischen Verhältnissen dar und entwickeln eine unerreichte Fülle und Kraft der sinnlichen Anschauung. Ihnen gegenüber leiden die neueren Sprachen infolge der verwickelten Verhältnisse der modernen Kultur an einer Zersetzung der Begriffe, die die ursprünglich klar unterschiedenen begrifflichen Kategorien vernichtet hat und deshalb verwirrend wirkt. Ferner ist in ihnen die frische, lebendige Naturanschauung, welche die alten Sprachen auszeichnet, zum verstandesmäßigen bildlosen Ausdruck herabgesunken.

Aus diesen Behauptungen, die man für Thatsachen ansah, schloß man auf einen allgemeinen sprachlichen Verfall. Während man in den alten Sprachen eine freie organische Entwickelung, ein starkes, aus der innersten Seele reich begabter Völker dringendes Lebensprinzip in schönster Entfaltung seiner Kräfte fand, glaubte man zu erkennen, wie in der weiteren Entwickelung der Sprachen zur Neuzeit hin diese schöpferische Gestaltungskraft immer schwächer wurde, bis sie endlich ganz versiegte und schließlich einer rein mechanischen sprachlichen Thätigkeit Platz machte, die, jeder tieferen geistigen Auffassung ledig, nur den gemeinen Bedürfnissen des Lebens diente. In diesem Sinne sprach man von der Jugend und dem Alter der Sprachen und von organischer und unorganischer Formenbildung, man nannte das Lateinische die Muttersprache, die romanischen Sprachen, mit verschlechternder Nebenbedeutung, Tochtersprachen, man erkannte in den alten Sprachen eine wunderbare Offenbarung der Logik und fand in den neueren nur Willkür und zufälliges Belieben. Heute sind solche Behauptungen aus der wissenschaftlichen Erörterung, dank der Entwickelung der Sprachwissenschaft und dem Ausbau der romanischen Philologie, völlig verschwunden: wer sie ausspräche, dürfte kaum für ernst genommen werden; aber sie wirken nach in der Auffassung der Schule und zählen noch viele, außerhalb der wissenschaftlichen Betrachtungsweise stehende Anhänger. [1])

Soll vom Standpunkt der heutigen Sprachwissenschaft der Versuch gemacht werden, die Frage zu entscheiden, so ist zunächst auf das Prinzip

[1]) Diese Ansichten wurden im Zusammenhang zuerst entwickelt von Friedrich August Wolf in seiner „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert", erschienen im Museum der Altertumswissenschaft, herausgegeben von Wolf und Buttmann, Berlin 1807; wiederabgedruckt in Wolfs kleinen Schriften in lateinischer und deutscher Sprache, herausgegeben von G. Bernhardy. Halle, Waisenhaus, 1869.

der sprachlichen Gestaltung, die innere Sprachform, zurückzugehen. Von ihr, von der eigentümlichen Art, in welcher der Mensch, seiner Natur zufolge, seine seelischen Regungen in Lauten, Benennungen der Begriffe und sprachlich-psychologischen Gruppen ausprägt, hängt das Verhältnis der Sprache zum Geist und somit die Beurteilung ihres Wertes ab. Auf diesem Wege hat Steinthal eine Anordnung der Sprachen nach ihrem Werte versucht.[1]) Bei dieser Vergleichung tritt die Überlegenheit der indogermanischen Sprachen über alle anderen Idiome klar hervor. Wenn gewisse Sprachen über die Bildung von Wurzelwörtern nicht hinausgehen, wenn andere die Fähigkeit der Abstraktion nur in kümmerlicher Ausbildung besitzen[2]) und daher keine Gattungs- und Artbezeichnungen schaffen[3]), wenn anderseits nur in dem indogermanischen Sprachstamme das Verhältnis von Wortstamm und Beziehung zur vollsten Ausbildung gelangt, so liegt hier ohne Frage eine sprachliche Beanlagung zu Grunde, die auf eine ursprüngliche physiologische Verschiedenheit in der Gehirnbildung zurückgeführt werden muß (siehe oben S. 47). Eben deshalb kann im vorliegenden Falle, d. h. bei einer Vergleichung der europäischen Kultursprachen, von einer Überlegenheit der antiken Sprachen über die neueren mit Rücksicht auf das sprachliche Bildungsprinzip keine Rede sein, da ihnen allen dieselbe innere Sprachform zu Grunde liegt. Will man die althergebrachte Behauptung dennoch aufrecht erhalten, so bleibt nur die Annahme übrig, daß seit den Zeiten der Antike die innere Sprachform, m. a. W. die Fähigkeit der Völker, sprachschaffend und sprachgestaltend zu wirken, in dauernder Entartung begriffen sei. Da nun die Sprache zum Denken in engster Beziehung steht und immer der eigenste Ausdruck der Volksseele ist, so würde aus dieser Entartung der inneren Sprachform folgen, daß die Entwickelung des menschlichen Geistes und damit die Kulturarbeit aller gebildeten Völker seit den Zeiten der Griechen und Römer einen dauernden Niedergang zu verzeichnen hat. Dieses Ergebnis ist so widersinnig, es widerspricht so sehr

[1]) H. Steinthal, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues.

[2]) Sprachen ganz ohne abstrakte Ausdrücke sind undenkbar, da schon die einfachsten Benennungen das Erzeugnis abstrahierender Thätigkeit sind. Vergl. Max Müller, a. a. O. S. 399—400.

[3]) Vergl. G. Oppert, Die Verschiedenheiten des Sprachcharakters und deren natürliche Ursachen. In der Zeitschrift für Ethnologie, Band XVI (1884), S. 11, 13.

allen psychologischen und historischen Thatsachen, daß dadurch die Ungereimtheit jener altüberlieferten Ansicht klar zu Tage tritt. Da aber die klassischen Sprachen thatsächlich zahlreiche Mittel des sprachlichen Ausdrucks besitzen, über welche die neueren Sprachen nicht verfügen, so ergiebt sich daraus mit Notwendigkeit, daß diese neueren Sprachen für jene ihnen fehlenden sprachlichen Gestaltungen einen Ersatz geschaffen haben müssen, und zwar einen Ersatz, so reichhaltig und so vollgültig, daß er den gesteigerten Kulturverhältnissen und der gewaltigen Vertiefung des geistigen Lebens, das über die antiken Völker hinaus anderthalb tausend Jahre menschlicher Arbeit in sich aufgenommen hat, vollauf entspricht.

Im engen Zusammenhange mit der Annahme, die sprachliche Bildungskraft sei einer stetigen Schwächung unterworfen, steht die Auffassung, die den Formen der antiken Sprachen als organischen die der neueren als unorganische gegenüberstellt. Demgemäß wären Bildungen wie donavi, patris einheitlich, aus der Tiefe einer schöpferischen Sprachkraft heraus entwickelt, während j'ai donné, du père einer mechanischen, klügelnden Überlegung ihr Dasein verdankten. Darauf ist zu erwidern, daß unsere Einsicht in das Wesen der sprachlichen Entwickelung uns nötigt, jede sprachliche Bildung jeder natürlichen Sprache als organisch, d. h. als das Ergebnis der unbewußt schaffenden Volksseele, zu betrachten. Donavit und j'ai donné sind ebenso organisch wie jene kümmerlichen sprachlichen Äußerungen, mit denen eine auf der tiefsten Stufe der Kultur stehende Völkerschaft ihr eng umgrenztes Mitteilungsbedürfnis befriedigt. Unorganisch sind im Gegenteil alle die Bestandteile fremder Zungen zu nennen, die ein Volk, das in seiner nationalen Empfindung geschwächt ist, in seinen Besitz hinübernimmt, ohne sie nach eigenen Bildungsgesetzen umzuformen, unorganisch auch alle jene Afterbildungen, mit denen beschränkter Gelehrtensinn in klügelnder Nachahmung fremder Muster den urwüchsigen Bau der eigenen Sprache verunziert. [1])

---

[1]) Die entgegengesetzte Ansicht von Steinthal und Heyse (System der Sprachwissenschaft) wurde widerlegt von Franz Scholle, in seinem Buche: Über den Begriff Tochtersprache. Ein Beitrag zur gerechten Beurtheilung des Romanischen, namentlich des Französischen. Berlin, Weber, 1869. Vergl. dazu den Artikel von A. Benecke, Lateinisch und Romanisch, in Herrigs Archiv, Band 45, S. 337—372.

Sodann muß zur Entscheidung der Frage die Entwickelung der indogermanischen Sprachen im Zusammenhang erörtert werden. Die Schwäche der früheren Sprachbetrachtung lag vornehmlich darin, daß sie bei den antiken Sprachen nur die litterarisch ausgebildeten Formen einer verhältnismäßig kurzen Zeit in den Kreis der Untersuchung zog und ihnen einen gleich beschränkten modernen Sprachstoff zur Vergleichung gegenüberstellte, der außerdem lange nicht genügend durchforscht war. Ein solches Verfahren konnte zu keinem befriedigenden Ergebnis führen. Erst seitdem der ursächliche Zusammenhang aller indogermanischen Sprachzweige erkannt war, eröffneten sich auch hier neue, weitere Gesichtspunkte.

Die klassischen Sprachen befinden sich in einem Zustande der Formengestaltung, der ihnen in der Entwickelungsgeschichte der menschlichen Sprache zeitlich eine mittlere Stellung anweist. Indem man die Bildung der indogermanischen Sprachen, soweit die historischen Sprachdenkmäler reichen, zurückverfolgte und die außerhalb ihres Bildungsprinzips stehenden Sprachen zur Vergleichung heranzog, gelangte man dazu, drei Stufen der Entwickelung menschlicher Sprache überhaupt aufzustellen, die also auch die indogermanischen Sprachen durchlaufen haben müssen:

1) die radikale, in der die Sprachwurzeln selbst als Wörter gebraucht werden, indem jede Wurzel ihre Selbständigkeit behauptet;

2) die terminationale, in der zwei Wurzeln zusammentreten um Wörter zu bilden, wobei die eine dieser Wurzeln ihre Selbständigkeit verliert;

3) die inflexionale, in der zwei Wurzeln zusammentreten, um Wörter zu bilden, wobei beide Wurzeln ihre Selbständigkeit einbüßen.[1]) Diesen drei Stufen hat sich in historischer Zeit durch die Weiterentwickelung der inflexionalen Sprachen eine vierte Stufe hinzugesellt:

4) die analytische, in der infolge von Lautabschwächung der Sprachformen die Ineinsbildung (Inflexion) zum Teil wieder aufgegeben und durch Zusammensetzungen von größerer Selbständigkeit ersetzt wird.

Diese vierte Stufe stellt gewissermaßen ein Zurückgreifen auf eine frühere Sprachstufe dar. Für die beiden ersten Stufen finden wir Beispiele unter den außerarischen Sprachen. Die radikale Stufe wird am

[1]) Siehe Max Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. Band I, S. 241—242.

reinsten durch das Altchinesische vertreten, der terminationalen gehört die ganze turanische Sprachfamilie an. Griechisch und Lateinisch sind inflexionale Sprachen. Daß beide aber auch die beiden ersten Stufen durchlaufen haben müssen, daß sie sich weiterhin ebenso folgerichtig zur vierten Stufe entwickeln mußten, lehrt nicht nur das historische Zeugnis der Sprachformen, sondern auch noch zweifelloser die Betrachtung der psychologischen Kräfte, die bei der Entstehung und dem Wachstum einer jeden Sprache thätig sind.

Die ersten Äußerungen, mit denen der sprechende Mensch auf die von außen her auf ihn eindringenden Reize antwortete, konnten als Ausdruck unbewußten, unmittelbaren Empfindens nur einsilbig sein. Das erhellt aus physiologischen Gründen und wird überdies durch die noch heute vorhandenen einfachen Empfindungslaute bewiesen. Fand nun die Apperzeption an einem benannten Gegenstande ein neues Merkmal heraus, so trat die neue Benennung dieses Merkmals zu der alten des Gegenstandes hinzu und die gewonnene Vorstellung prägte sich durch Nebeneinanderstellung der Sprachwurzeln aus. Baum—grün, laufen ich, geben ich du (= geben wir). Je mehr die Vorstellung als Einheit empfunden wurde, in desto engere Verbindung traten auch die aneinandergestellten Wurzeln. Diese völlig radikale Stufe konnte jedoch dem Fortschritt des Geistes nicht genügen. Selbst das Chinesische, das im allgemeinen auf diesem Standpunkt verblieben ist, hat doch innerhalb dieser engen Grenzen durch verschiedene Stellung und durch eine äußerst fein abgestufte Betonungsweise zahlreiche Beziehungen geschaffen. Bei anderen Sprachen wurde die Betonung der Anstoß zu einer weit reicheren Entwickelung. Indem die Wurzeln, die man besonders hervorheben wollte, durch stärkere Betonung ausgezeichnet wurden, mußten die übrigen, geringer oder gar nicht betonten Wurzeln den physiologischen Gesetzen des Lautwandels und damit der Veränderung und dem endlichen Zerfall unterworfen werden. So schritten die Sprachen notwendig, indem zunächst eine Wurzel ihre Selbständigkeit verlor, zur terminationalen und von da, indem durch Ineinanderbildung und Verschmelzung das Bewußtsein von der Selbständigkeit beider Wurzeln schwand, zur inflexionalen Stufe fort. Die Sprache muß auf der terminationalen Stufe und in der Zeit ihres Überganges zur inflexionalen einen ungeheuren Reichtum von synthetischen Formen besessen haben, da ja jede der geistigen Äußerung entsprechende

Beziehung durch eine ursprüngliche Wurzel, die ihre Selbständigkeit eingebüßt hatte, ausgedrückt wurde. Wie groß dieser Reichtum in der arischen Ursprache gewesen sein muß, läßt ein Vergleich mit den Sprachen ahnen, die auf der geschilderten Stufe stehen geblieben sind. Noch das heutige Finnisch besitzt vierzehn Kasus, das Ungarische noch mehr, das Polnische unterscheidet in vielen Verbalformen die drei Geschlechter durch besondere Flexion, und das Türkische entwickelt auf dem Gebiete des Verbums durch eigentümliche Sprachbildungen so feine Begriffsschattierungen, daß ihm gegenüber das griechische Verbum als ärmlich erscheint.[1]) Aber diese Fülle synthetischer Formen trug schon bei ihrem Entstehen den Todeskeim in sich, indem die Wirkung des Lautwandels die Reinheit der ursprünglichen flexionalen Beziehungen entstellte. Die je nach ihrem Zusammentreten verschiedene physiologische Entwickelung schuf Unterschiede in den Formen gleicher Funktion und wurde so die Veranlassung zu der Entstehung der verschiedenen Deklinationen und Konjugationen; das ergab den Übelstand, daß gleiche Beziehungen durch verschiedene Endungen ausgedrückt wurden. Der Fortgang des Lautwandels entstellte andere Formen bis zur Unkenntlichkeit und führte ihren Untergang herbei: ihre Funktionen wurden zum Teil auf andere noch nicht geschädigte Formen übertragen; das ergab den zweiten Übelstand, daß gleiche Endungen verschiedenen Bezeichnungen dienen mußten. So gelangte die Sprache in verhältnismäßig kurzer Zeit in einen Zustand, in dem das ursprüngliche Prinzip, die verschiedensten Beziehungen durch synthetische Formen auszudrücken, dem Bedürfnis nach Mitteilung nicht mehr genügte: das synthetische System wurde lückenhaft. Ein Beispiel aus späterer Zeit wird das klar machen. Unser Unterscheidungsvermögen für die grammatischen Beziehungen beruht auf der Thatsache, daß sich die verschiedenen Sprachbildungen nach ihren begrifflichen und formalen Unterschieden in der Seele zu Gruppen ordnen, auf deren lebendiger Wirksamkeit unser sinngemäßes Sprechen beruht. Wurden nun z. B. die lateinischen Formen anima, animae, animam in der Entwickelung zur romanischen Sprachstufe sämtlich zu anme, âme, so ging die Möglichkeit, die verschiedenen Beziehungen zu unterscheiden, verloren und der Sprachgeist mußte zu dem

[1]) Vergl. hierzu: Leo Vieweger, Über den Wert der grammatischen Beziehungsfunktion im Englischen. Progr. des Real-Gymn. zu St. Petri und Pauli in Danzig 1885, S. 26—28.

Ersatz durch Präpositionen greifen. Die analytische Formenbildung beruht also auf einem sprachlichen Zerfließungsprozeß, der durch das Bedürfnis hervorgerufen wird, die entstellten und daher absterbenden Formen durch neue Gestaltungen zu ersetzen. Diese auflösende Thätigkeit muß in sehr früher Zeit begonnen haben: die Neigung dazu zeigte sich jedenfalls schon, als die inflexionale Bildungsstufe der Sprache erreicht war. Das Griechische und Lateinische auf der Stufe, der ihre litterarischen Kunstformen entsprangen, zeigen schon eine sehr große Zahl analytischer Formen. Ihre Bezeichnung als synthetische Sprachen hat also nur mit Beziehung auf die modernen Sprachen ihre Richtigkeit.

Die analytische Bildungsweise griff stetig und dauernd um sich, bis sie die antiken Sprachen schließlich auf die Stufe führte, die man vorzugsweise als die analytische bezeichnet hat. Das Lateinische hat sich organisch und notwendig zu den romanischen Sprachen, das Griechische zum Neugriechischen entwickelt, gerade so wie das heutige Deutsch auf einer älteren synthetischen Sprachstufe beruht. Diese Thatsache, nach der die romanischen Sprachen als ein entwickeltes Latein erscheinen, konnte nur so lange verkannt werden, als man bei Beurteilung der Frage lediglich die litterarische Kunstform der lateinischen Sprache in Betracht zog. Das Schriftlatein, ursprünglich der Dialekt der Hauptstadt und der Gebildeten, gewann durch litterarische Übung rasch eine besondere Gestalt, so daß es sich immer mehr von der Volkssprache entfernte und in gar nicht langer Zeit zu einer konventionellen Kunstform erstarrte. Neben ihm ging die Entwickelung des Volkslateins ihren ungestörten Gang. Zahlreiche jener lautlichen und grammatischen Eigenarten, die wir in den romanischen Sprachen in vollendeter Ausbildung treffen, finden sich in den Überbleibseln des Volkslateins oft in recht früher Zeit wieder. [1])

So ist der Zerfall der synthetischen Formen das notwendige Ergebnis der sprachlichen Entwickelung. Ob oder in welcher Hinsicht das ein Verlust war, soll sogleich erörtert werden; zuvörderst aber ist zu betrachten, wie infolge derselben notwendigen Entwickelung der arische Sprachstamm in neuerer Zeit nach einer anderen Seite hin eine Aus-

[1]) Vergl. z. B. die Darstellung des gallofranzösischen Volkslateins in seinem Verhältnis zum Schriftlatein bei E. Schwan, Grammatik des Altfranzösischen. Leipzig, Fues, 1888. §§ 8—41.

bildung und eine Vertiefung gewann, die wegen dieſer notwendigen Entwickelung den antiken Sprachen verſagt bleiben mußten. Seit dem Emporkommen der Germanen im römiſchen Reich hört mit der Zerſetzung der antiken Empfindungsweiſe die lebensvolle Teilnahme der klaſſiſchen Völker an der menſchlichen Kulturarbeit auf. So bewahrt das Lateiniſche durch Überlieferung und Schule die hergebrachte Form, aber in ihm lebt ein anderer Geiſt. Allmählich wird es zur toten Sprache. Und ſchon beginnen die germaniſchen und die neu entſtandenen romaniſchen Sprachen, erſt langſam und zögernd, dann immer nachhaltiger und erfolgreicher, an der Kulturarbeit teilzunehmen. Sie fügten der ſprachlich geformten Geiſtesarbeit des Altertums, die bald in trägerem bald in reicherem Fluſſe, bald befruchtend bald hindernd in ſie eindrang, die Ergebniſſe ihrer eigenen Schickſale, ihrer eigenen Empfindungen, ihrer eigenen geiſtigen Leiſtungen hinzu. Dieſe neue, über die antike Kulturarbeit hinausgehende Entwickelung dauert jetzt mehr als anderthalb Jahrtauſende. Während ſie die Ergebniſſe der antiken Kultur in ſich aufgenommen und innerlich verarbeitet hat, iſt ihr außerdem eine Ausdehnung und Vertiefung zu teil geworden, der gegenüber die antike Kultur nur als ein kleiner Ausſchnitt aus dem menſchlichen Geiſtesleben erſcheint. Wie hat ſich die Sprache dazu verhalten? Sie muß doch dem gewaltig geſteigerten Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis gefolgt ſein. Daß ſie in der That zu einer gewaltigen Steigerung in der Anwendung ihrer Mittel gelangt iſt, folgt aus der oben erörterten Thatſache, der zufolge das Wort urſprünglich nur ein einziges Merkmal eines Begriffes bezeichnet und ſo, alle übrigen Merkmale umfaſſend, dieſen Begriff nur andeutet und gleichſam als Symbol vertritt. Dadurch wird es möglich, daß die Sprache allen neuen geiſtigen Bedürfniſſen, und dehnten ſie ſich in das Unendliche aus, gerecht zu werden vermag. Bald ſchafft ſie neue Worte, indem ſie neue Ableitungen aus ſchon vorhandenen Worten bildet, oder ſolchen Worten durch analogiſche Übertragung neue Bedeutungen verleiht, bald ſammelt ſie eine Menge neuer Merkmale unter einer Benennung, die früher nur wenige Merkmale vertrat. Namentlich dieſe letzte Entwickelung, die Erweiterung der Begriffe durch zahlreiche neue Merkmale unter Beibehaltung derſelben ſprachlichen Form, iſt ſeit den Zeiten der Antike in ungeheurem Umfange eingetreten. Schon die gewöhnlichſten Begriffe des täglichen Lebens werden davon betroffen: ſehr

oft finden wir bei ihnen nicht nur eine andere Anordnung der Merkmale, sondern auch eine Bereicherung ihres Inhaltes durch das Hinzutreten neuer Merkmale. In noch höherem Grade finden wir diese Vertiefung des Inhaltes bei allen Ausdrücken der Industrie, des Handels und Verkehrs im weitesten Sinne, auch wenn solche Begriffe bereits in der klassischen Zeit vorhanden waren. Fast ohne Ausnahme aber trifft das die sogenannten Allgemeinbegriffe, welche wissenschaftliche Errungenschaften, ethische, religiöse und ästhetische Ideen in sich verkörpern. Alle diese Begriffe zeigen, auch wenn sie Benennungen der klassischen Zeit festgehalten haben (wie z. B. Zivilisation, Politik), in ihrer sprachlichen Hülle eine so gewaltige Vertiefung des Inhalts, eine so weitgehende Bereicherung ihres Umfangs, daß die ihnen entsprechenden antiken Vorläufer dagegen ärmlich erscheinen. Zahlreiche Beispiele hierfür findet man weiter unten, wo bei der genauen Erörterung der sprachlichen Unterrichtsmittel die aus dieser Thatsache hervorgehenden Folgerungen gezogen werden.

Aus der vorstehenden Betrachtung ergiebt sich, daß eine auf ihrer Vergleichung beruhende Wertabschätzung der klassischen und der modernen Sprachen im strengen Sinne des Wortes unmöglich ist. Jene zeigen eine reich sprossende Fülle synthetischer Formengestaltungen, wogegen in diesen diese Fülle verloren gegangen und durch vorzugsweise analytische Bildungen ersetzt ist; diese wiederum übertreffen ihre Vorgänger bei weitem durch die Vertiefung der sprachlichen Ausdrucksmittel. Dort herrscht plastische Fülle, hier Vergeistigung des Sprachstoffs. Den klassischen Sprachen kann weder ihre synthetische Formenbildung zum Vorteil, noch die geringe Prägnanz ihres Wortschatzes zum Nachteil angerechnet werden. Und ebensowenig umgekehrt den modernen Sprachen. Denn diese Eigentümlichkeiten sind notwendige Erscheinungsformen der verschiedenen Entwickelungsstufen, auf denen sich die klassischen und die modernen Sprachen befinden. Die sie trennende Zeit macht sie, sobald es sich um eine Beurteilung ihrer inneren Sprachkraft handelt, unvergleichbar.

Wenn so ein Urteil über den absoluten Wert der verglichenen Sprachen nicht möglich ist, so ist es doch von Wichtigkeit, die Verschiedenheit der Mittel, welche die klassischen und die modernen Sprachen zum Ausdruck des Geistes besitzen, vergleichend zu betrachten. Das muß von zwei Gesichtspunkten aus geschehen. Der erste und vornehmste Zweck der Sprache ist Mitteilung. Wir haben daher zunächst zu fragen: Welche Mittel be-

sitzen die verglichenen Sprachen die Äußerungen der Seele auszudrücken? (Sprachlich-psychologische Betrachtungsweise.)

Die Sprache ist aber nicht nur Mittel des geistigen Verkehrs, sondern sie ist zugleich Form des Gedankens selbst. So ergiebt sich die zweite Frage: Wie verhält sich die sprachliche Form zu dem ausgesprochenen Gedanken? (Ästhetische Betrachtungsweise.)

1. Als Mittel des Ausdrucks strebt die Sprache andauernd nach Einfachheit und Verständlichkeit der die Beziehungen und Bedeutungen der Rede ausdrückenden Formen. Von diesem Standpunkt aus besteht das Ideal der Sprache, wie schon erwähnt (s. S. 61) darin, gleiche Funktionen auch durch gleiche sprachliche Mittel auszudrücken. Nicht der Reichtum der Sprache an Formen überhaupt, sondern nur die Ausbildung der Beziehungsfunktionen kommt hier in Betracht. Nun finden wir, wie oben erörtert, die klassischen Sprachen auf einer Entwickelungsstufe, in welcher der ursprüngliche gewaltige Reichtum der Sprachformen, die alle einst ihre besonderen Beziehungen ausdrückten, bereits arg entstellt und zertrümmert ist. Es bedeutet eine Trübung des der Sprache innewohnenden Strebens nach Einfachheit, wenn durch die Entstehung lautlicher Unterschiede für dieselben Beziehungen verschiedene Formen geschaffen werden. Wenn eine Sprache drei oder fünf verschiedene Deklinationen und mehrere Konjugationen mit unterschiedenen Endungen besitzt, wenn sich Adjektivstämme mit 31 (Griechisch) oder 29 (Lateinisch) verschiedenen Endungen verbinden können, so ist das für die Ausbildung der Beziehungsfunktionen nicht nur gleichgültig, sondern geradezu schädlich. Formen wie χώρας, γλώσσης, νεώ, πατρός, πόλεως drücken alle nur den Genitiv aus und fügen diesem Abhängigkeitsverhältnis keine neue begriffliche Schattierung hinzu, ebenso wie es für die Bedeutung der Formen völlig gleichgültig ist, ob ein Imperfekum auf -a-bam oder -e-bam, ein Perfektum auf -vi oder -si auslautet. Ebenso zu beurteilen ist die analogische Übertragung formaler, eine bestimmte psychologische Beziehung ausdrückender Unterscheidungen auf Verhältnisse, die mit diesen Unterscheidungen nichts zu thun haben. Die klassischen Sprachen haben die Geschlechtsbezeichnung von ihrem ursprünglichen Sitze, dem Pronomen, in großem Umfange auf das Attribut und Prädikat ausgedehnt. Für den Ausdruck der Bedeutung wird hiermit gar nichts gewonnen, da das Subjekt in seiner Art

als Geschlechtswort bereits bestimmt ist und das Adjektiv, seiner Bedeutung nach, mit einer Geschlechtsunterscheidung nichts zu thun hat.[1]) Ein solcher Überfluß an Formenbildungen, die keine Unterschiede in der Bedeutung bezeichnen, ist für den hier erörterten Zweck der Sprache deshalb schädlich, weil der durch die Formenfülle bedingte große Umfang und die überreiche Mannigfaltigkeit der sich in der Seele bildenden psychologischen Gruppen für das Mitteilungsbedürfnis zu reichhaltig ist. Dieses Mißverhältnis ist der innere psychologische Grund dafür, daß die Zerstörung durch den Lautwandel eine so große Ausdehnung gewinnen konnte. So ist das Streben der indogermanischen Sprachen im Laufe ihrer Entwickelung dahin gegangen, diese für die Zwecke der Mitteilung überflüssigen und schädlichen Formenbildungen thunlichst zu beseitigen. In allen modernen Sprachen sind diese bedeutungslosen Formenunterschiede dem

[1]) Hierauf hat, soweit ich sehe, zuerst Madwig aufmerksam gemacht. Er äußert sich in seiner Abhandlung: „Über das Geschlecht in den Sprachen" folgendermaßen: „Die englische Sprache hat ... noch eine andere preiswürdige Einfachheit erreicht: das Geschlecht ist auf seinen ursprünglichen Sitz, die Pronominalbezeichnung, zurückgebracht. In den übrigen Sprachen, in welchen das Geschlecht erscheint, finden wir, daß das Geschlecht des Substantivs einen Einfluß auf die Form der Wörter ausübt, die zu ihm in das Verhältnis des Prädikats oder Attributs treten, sich in ihnen abprägt, und viele, wohl die meisten, erkennen hier ein wirkliches grammatisches Geschlecht an, indem sie zugleich in diesem Anbringen eines Merkmals des Geschlechts des Substantivs wie in dem Hinzufügen anderer analogen Merkmale (der Zahl, der Kasus, der Person) an einem andern Wort die Äußerung eines logischen Gefühls in der Sprachbildung, in der Abwesenheit solcher Merkmale einen minder logischen Charakter sehen. Ein jeder wird sich bei einigem Nachdenken leicht überzeugen, daß es für die Aufgabe und Intention der Sprache an sich ganz unnötig ist, neben dem Substantiv selbst die Nebenvorstellung besonders hervorzuheben, geschweige denn sie eben am Prädikate oder Attribut hervorzuheben, das dadurch gar nicht modificiert wird, und daß die Sprache gar nicht die sehr verkehrte und sehr unlogische Absicht hat, als eine Eigenschaft des Prädikats zu bezeichnen, was nur eine des Subjekts ist. Diese ganze Entfaltung von Formen am Prädikat und Attribut ist (— ich wage es kaum, die ketzerische Wahrheit zu sagen —) eine luxuriöse Verzierung, entstanden aus der Unbehülflichkeit der jungen Sprache, aus ihrem Streben nach Deutlichkeit bei noch nicht festen und klaren Normen oder aus ihrer kindlichen, wiederholenden Umständlichkeit." (Madwig, Kleine philologische Schriften, S. 27—28.) — Übrigens ist der englischen Sprache aus der Beseitigung der unnötigen Geschlechtsbezeichnung ein Vorzug erwachsen, den sie vor allen übrigen Sprachen Europas voraus hat: die Fähigkeit, die Personifikation sprachlich auszudrücken (rhetorisches Geschlecht). Vergl. Vieweger, Über den Wert der gramm. Beziehungsfunktion im Engl., S. 7—12, und J. Grimm, Deutsche Grammatik, Bd. III, S. 345, 546—547.

Streben nach Einfachheit des Ausdrucks zum Opfer gefallen, am vollständigsten im Englischen. So hat das begeisterte Lob, das der gelehrte und tiefblickende Sprachforscher, Jakob Grimm, der Sprache des Inselvolkes angedeihen läßt, seine volle Berechtigung.[1]) Während so die Rücksicht auf die Einfachheit des Ausdrucks die bedeutungslosen Formenunterschiede zu beseitigen strebte, lag auch in der synthetischen Bildungsweise, soweit sie Bedeutungen vertrat, der Keim späteren Absterbens. Hier hat das Streben nach Verständlichkeit des Ausdrucks ihre Auflösung und ihren Ersatz durch analytische Bildungen herbeigeführt. Der Untergang älterer Formen und die Übertragung ihrer Funktionen auf andere Formen brachte den Übelstand mit sich, daß ein und dieselbe Form verschiedene, oft sich ganz widersprechende Bedeutungen in sich vereinigte. Griechisch und Lateinisch tragen diese Eigentümlichkeit in hohem Grade an sich. Ihre Formengestaltung ist dunkel und vieldeutig, die der modernen analytischen Sprachen klar und eindeutig. Während die Formen der klassischen Sprachen prägnant eine Menge verschiedener Bedeutungen in sich vereinigen und daher die in ihnen enthaltenen psychologischen Beziehungen unausgedrückt lassen, lösen die modernen Sprachen diese bündige Kürze auf und geben den in ihnen schlummernden verschiedenen Beziehungen sprachliche Gestalt. Das zeigt sich zum Beispiel bei dem Ersatz der Kasus durch Präpositionen. Während dort z. B. ein Kasus, der Genitiv, Quantität, Qualität, Partition, subjektives und objektives Verhältnis ausdrückt, treten diese verschiedenen Beziehungen hier scharf und klar durch präpositionale Unterscheidungen hervor. Das zeigt ferner die Ausbildung des modalen Verhältnisses. Sein vieldeutiger Ausdruck ist im Lateinischen einer Form, dem Konjunktiv, im Griechischen zweien, dem Konjunktiv und Optativ, übertragen. Damit vergleiche man die mannigfaltige, die feinsten Begriffsschattierungen ausdrückende Anwendung der modalen Verben im Deutschen[2]) und Englischen. Dieselbe Vieldeutigkeit zeigt sich in der bevorzugten Verwendung der Partizipialkonstruktionen. Indem die modernen Sprachen die Anwendung solcher Verbindungen bedeutend eingeschränkt haben und sie durch Nebensätze

[1]) J. Grimm, Kleinere Schriften. Berlin, Dümmler, 1864, Band I, S. 293.

[2]) Siehe J. Lattmann, Die deutschen Modalitätsverba in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen. Progr. des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zu Clausthal, Ostern 1879.

temporalen, kausalen, finalen, konditionalen und konzessiven Charakters ersetzen, erreichen sie auch hier eine preiswürdige Eindeutigkeit des Ausdrucks, die den klassischen Sprachen in zahlreichen Fällen versagt blieb. Wie überhaupt das Streben nach Klarheit und Verständlichkeit des Ausdrucks sich in der Entwickelung der modernen Sprachen geltend gemacht hat, lehrt schon die Entwickelung des Artikels. Indem aus dem Pronomen der deutende (bestimmte), aus dem Zahlworte der vereinzelnde (unbestimmte) Artikel gewonnen wurde, ergab sich die Möglichkeit feinster Bedeutungsschattierungen, denen das Griechische nur im geringen Maße, das Lateinische gar nicht gerecht zu werden vermag. So stehen zum Beispiel dem lateinischen corona reginae im Französischen gegenüber:

1) la couronne de la reine,
2) la couronne d'une reine,
3) la couronne de reine,
4) une couronne de la reine,
5) une couronne d'une reine,
6) une couronne de reine,

Formen, deren jede eine andere Bedeutung in sich trägt.

Besonders lehrreich ist in dieser Beziehung das Verhältnis der Wörter zum Satz. Es ist ein altes Dogma, das gerade die klassischen Sprachen vorzugsweise geeignet seien, die Funktionen der Wörter im Satz zur klaren Anschauung zu bringen. Gewiß verleiht die durch die Unterscheidung der Endungen ermöglichte freie Wortstellung den klassischen Sprachen einen Vorzug vor den modernen, indem jene imstande sind, durch weitgehende Änderung der Wortstellung die subjektive Meinung des Sprechenden in unübertroffener Weise in der sprachlichen Form auszudrücken. Aber gerade in einem wesentlichen Punkte, in der Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt, erweisen sich die Mittel der synthetischen Bildungsweise als ungenügend. Im Lateinischen haben Subjekt und Objekt dieselbe Form: 1) im Singular und Plural sämtlicher Neutra, 2) im Plural sämtlicher Stämme, die auf einen Konsonanten, auf ein i, u und e ausgehen (3., 4. und 5. Deklination). Daher findet im Lateinischen in der größeren Zahl der Fälle keine Unterscheidung von Subjekt und Objekt statt. Das Griechische steht günstiger da, aber auch hier fällt die Unterscheidung fort: 1) bei allen Neutris, 2) bei einigen Stämmen der dritten Deklination im Plural der kontrahierten Form

(-εις), 3) bei einigen Stämmen auf ο im Singular (πειθώ, ῥῆχώ). Beide Sprachen versagen gänzlich in der Konstruktion des Akkusativs mit dem Infinitiv. Dem gegenüber besitzen die englische und französische Sprache, indem sie dem Objekt die Stellung hinter dem Verbum anweisen, ein vorzügliches, nie versagendes Mittel, Subjekt und Objekt durch sprachlichen Ausdruck von einander zu unterscheiden. Nur das Deutsche steht hierin in etwas ungünstiger. Man vergleiche zur Anschauung für den Akkusativ mit dem Infinitiv folgende Sätze:

1) Ajo Pyrrhum Romanos vincere posse.

2) I declare Pyrrhus to be able to conquer the Romans.

3) I declare the Romans to be able to conquer Pyrrhus.[1])

Auf Grund der vorstehenden Erörterungen ergiebt sich folgendes Urteil: In der historischen Entwickelung der Sprachen von der synthetischen zur analytischen Bildungsweise zeigt sich ein erfolgreiches Streben nach Vereinfachung und größerer Verständlichkeit des Ausdrucks. Es ist selbstverständlich und begreiflich, daß die klassischen Sprachen in manchen Fällen Bedeutungsunterschiede entwickelt haben, die den modernen Sprachen nicht erreichbar gewesen sind, aber im allgemeinen und in der größten Zahl der Fälle liegt die größere Fähigkeit, die Regungen der Seele klar und verständlich auszudrücken, auf Seiten der letzteren. Die klassischen Sprachen enthalten zahlreiche formale Unterscheidungen, die mit der Bedeutung nichts zu thun haben, die daher auf die Bestimmtheit und Einfachheit des Ausdrucks verwirrend einwirken; sie machen ferner ihre synthetischen Formen zu Trägern zahlreicher Bedeutungen und verleihen ihnen dadurch das Gepräge der Dunkelheit und Vieldeutigkeit. Dagegen haben die modernen Sprachen eine Menge bedeutungsloser Formenunterschiede, die für den Zweck der Mitteilung als unnütze Last empfunden werden, beseitigt. Sie haben ferner die Bedeutungen, die dort virtuell in wenigen Formen verborgen liegen, durch ein analytisches Verfahren klar und eindeutig ausgedrückt.

2. Sobald die Sprache allein als Organ der Mitteilung betrachtet wird, gehen die Anforderungen, die an sie gestellt werden können, über Einfachheit und Verständlichkeit der sprachlichen Form nicht hinaus. Indem sie aber diesen Mitteilungen die ihr eigentümliche Gestaltung aufprägt,

[1]) Wieweger, a. a. O. S. 22.

schafft sie eine bestimmte Form des Gedankens. Es ist daher zu erörtern, wie die Sprache das Verhältnis von Stoff und Form sachgemäß und kunstgerecht darstellt und lautlich verwirklicht. Damit wenden wir uns der ästhetischen Betrachtungsweise zu. Wenn eine Sprache bei höchster Einfachheit und Verständlichkeit des Ausdrucks eine gleichmäßige, kunstvolle Ausnutzung ihrer Darstellungsmittel vermissen läßt, so macht dieser Mangel auf uns den Eindruck des Unfertigen, Unzweckmäßigen und daher Unschönen. Demgegenüber empfinden wir einen kunstgemäßen, klar gegliederten Aufbau des Formensystems, eine reiche Entfaltung der Bildungssilben, eine lebendige und sinnvolle Verwendung des Ausdrucks als zweckgemäß und schön. Wenn z. B. in manchen agglutinierenden Sprachen das Verbum verkümmert und seine Funktion auf das Nomen übertragen ist[1]), so erweckt das in uns einen unästhetischen Eindruck. Bei der Vergleichung der klassischen und der modernen Sprachen ist vorerst zu bemerken, daß die synthetische Bildungsweise keineswegs von vornherein den ästhetischen Vorrang vor der analytischen beanspruchen kann, da beide auf einem ganz verschiedenen Prinzip der Sprachgestaltung beruhen. Es handelt sich vielmehr darum, inwieweit innerhalb eines jeden Systems die ästhetische Entwickelung zum Ausdruck kommt.

Die Erörterung gliedert sich nach drei Gesichtspunkten und betrachtet zunächst den grammatischen Formenaufbau und seine syntaktische Verwendung (a), sodann die Wortbildung und die Verwendung der Bildungssilben (b), schließlich die Bildlichkeit der Sprache, wie sie in lebendiger Auffassung der äußeren und inneren Verhältnisse, d. h. im kraftvollen poetischen Ausdruck zu Tage tritt (c).

a) Die Synthese der Formen wirkt nicht schlechthin ästhetisch. So wird jene bedeutungslose Unterscheidung der Formen, von der oben die Rede war, nicht sprachlich schön genannt werden können. Ebenso muß es ästhetisches Mißfallen erregen, wenn sprachliche Unterscheidungszeichen über das Maß hinaus auf eine Form gehäuft werden. Solche sprachliche Überfruchtung (Hypertrophie) zeigt sich z. B. in zahlreichen Fällen in der lateinischen Perfektbildung, so in su-ê-vi, qui-ê-vi, s-ê-vi, posui (aus po-sî-vi). Ja auch Häufungen zweifacher und dreifacher Art

[1]) So in der Sprache der Timucua (Amerika). Siehe Albert S. Gatschet in der Zeitschr. für Ethnologie IX (1879), S. 253.

werden nicht gescheut. Man betrachte flexi (plexi), pexi [-c-si], texui (-c-s-ui), messuisti (-s-u-is-ti).[1]) Von solchen Übelständen abgesehen bietet die synthetische Bildungsweise zahlreiche Gestaltungen, die dem ästhetischen Bedürfnis vollauf genügen. Zunächst liegt schon in der Prägnanz der Formen, deren Vieldeutigkeit dem Mitteilungsbedürfnis, wie oben erörtert, nur in geringem Maße gerecht wird, in ästhetischer Beziehung ein hoher Vorzug, denn sie erweckt die Idee der innern Fülle und Kraft. Gleich ästhetisch wirksam ist der kunstvolle Aufbau des klassischen, vorzugsweise des griechischen Formensystems. In der zweckmäßigen Anordnung der Glieder, in der Fülle der aus dem Stamm hervorgehenden Formen steht das griechische Verbum unerreicht da. Ähnlich, wenn auch in geringerem Grade ästhetisch wirksam, erweist sich die synthetische Bildungsweise auf anderen Gebieten des klassischen Formenbaues.

Die modernen Sprachen erreichen ähnliche Wirkungen mit ganz anderen Mitteln. Daß sie dem Zerfall der Endungssilben zum Trotz durch gesetzmäßige Wortstellung und kunstvolle Verwendung zahlreicher Partikeln eine Ausdrucksfähigkeit erreichen, welche die der klassischen Sprachen im allgemeinen übertrifft, ist von entschieden ästhetischer Wirkung. Im einzelnen zeigt sich auch bei ihnen in zahlreichen Fällen ein kunstvoller Aufbau des Formensystems, der den durch synthetische Bildungsweise erreichten Wirkungen sehr nahe kommt. So nähert sich das französische Verbum bei großer Einfachheit seiner Mittel durch die kunstvolle, streng durchgeführte Gliederung seiner Tempora, Modi und Nominalformen in ästhetischer Beziehung dem griechischen Verbum, während es das lateinische hierin sogar übertrifft.

Durchaus verschiedene Wege wandeln die klassischen und die modernen Sprachen in dem Aufbau des Satzgefüges. Die weitgehende Vernichtung der Endungen führte in den modernen Sprachen zu einer nach festen Regeln geordneten Wortfolge. Grundsatz ist hierbei, daß zunächst Subjekt und Prädikat, als die Träger des Satzes, eine bestimmte Stellung erhalten, denen dann die übrigen Satzglieder in mehr oder minder fester Stellung zugeordnet werden. Da Subjekt und Prädikat durch die

[1]) Vergl. A. F. Pott, Verschiedene Bezeichnung des Perfekts in einigen Sprachen und Lautsymbolik, in der Zeitschr. für Völkerpsychologie XV (1884), S. 287—337.

Stellung auf einander bezogen sind und so gewissermaßen Stützpunkte für die Anordnung des Satzes bilden, so darf die Klarheit dieses Verhältnisses nicht durch eine Überfülle untergeordneter Satzglieder beeinträchtigt, so namentlich nicht Subjekt und Prädikat zu weit von einander getrennt werden. Daher ist der Ausdehnung des Satzes durch Einschachtelung von Nebensätzen und Partizipialkonstruktionen eine nicht zu weite Grenze gesetzt. Aus demselben Grunde hat auch das Prinzip der Subordination in den modernen Sprachen nur eine kümmerliche Ausbildung erfahren. Vom Standpunkte der analytischen Bildungsweise aus wirkt es ästhetisch, wenn die Rede im allgemeinen in nicht zu langen, einander beigeordneten Hauptsätzen fortschreitet, denen nur ab und zu untergeordnete Satzbildungen eingefügt sind. Häufung und Ineinanderbildung der Nebensätze erregt in den modernen Sprachen, als ihrer Bildungsweise zuwider, einen unästhetischen Eindruck. Zu ganz anderen Grundsätzen des Stils gelangen, infolge ihrer synthetischen Anlage, die klassischen Sprachen. Die Fülle der unterscheidenden Endungen, so wenig sie dem Bedürfnis nach Klarheit des Ausdrucks genügt, ermöglicht anderseits eine nahezu unumschränkte Freiheit der Wortstellung. Diese Freiheit gestattet nicht nur eine äußerst feine sprachliche Darstellung der subjektiven Meinung, sondern sie führt auch zu einem Aufbau des Satzgefüges, der in seiner ästhetischen Wirkung als Kunstform von keiner der modernen Sprachen auch nur annähernd erreicht wird. Das zeigt sich namentlich in der weitgehenden Anwendung des Chiasmus und der Anaphora und in der zwiefachen Mischung beider Figuren im Lauf der Rede, das vor allem in der Gruppierung der Sätze nach dem Prinzip der Zwei- und Dreiteilung und in dem Fortschritt der Rede nach Gegensätzen. Die antike Rede vermag eine große Fülle sprachlichen Stoffes in einem Satzgeflecht von gewaltigem Umfange zu vereinen, ohne daß die plastische Anordnung und das Ebenmaß der Glieder auch nur an einer Stelle etwas zu wünschen übrig läßt. Die ihr eigentümliche Architektonik steht in der Lebendigkeit und Kraft ihrer ästhetischen Wirkung unerreicht da.

b) Wenn in der Entwickelung der Formen und in ihrer Verwendung im Satz die ästhetische Betrachtungsweise bei den antiken Sprachen eine reichere Ausbeute zu verzeichnen hat als bei den modernen, so liegt das an dem Unterschiede der synthetischen und der analytischen Bildungsweise. Denn jene zeigt ein Übergewicht an voller, kräftiger Formen-

bildung, während diese nach Klarheit und Verständlichkeit strebt. Bei dem sprachlichen Gebiete, das jetzt zu erörtern ist, fällt dieser in der historischen Entwickelung begründete Unterschied weg, denn mit der Behandlung der Wortsippen und der Bildungssilben betreten wir das Gebiet der inneren Sprachform, die den verglichenen Sprachen in ihren Grundzügen gemeinsam ist. Hier ergiebt sich eine Überlegenheit der modernen Sprachen über die klassischen, da der reichere, begriffliche Stoff, den jene infolge der umfangreicheren und vertiefteren geistigen Entwickelung zu verarbeiten hatten, sich in zahlreicheren und mannigfaltigeren Neuschöpfungen ausprägte. Die Wortschöpfung geschieht einmal durch Ableitung, sodann durch Zusammensetzung und endlich durch analogische Übertragung. Zweckmäßige und reiche Verwendung der Sprachmittel wirken hier ästhetisch. Das zeigt sich auf indogermanischem Sprachgebiet in hoher Vollendung in dem Zusammenhange der Wortsippen, und in der gleichmäßigen Verwendung der formalen Bildungselemente. Doch haben die einzelnen Sprachen indogermanischen Stammes die ihrer Sprachform innewohnende Kraft nicht zu gleicher Vollendung entwickelt. Ableitung kann erfolgen durch eine Veränderung der Stammsilbe oder durch Zusammensetzung des Wortstammes mit einem Bildungselement anderen Ursprungs. Jene ist ein Zeugnis für eine lebendige, der Sprache inne wohnende Kraft und daher ästhetisch wertvoller als die zweite, die das Wesen des Stammwortes unberührt läßt und daher rein äußerlich wirkt. Lateinisch und infolgedessen Französisch begnügen sich mit wenigen Ausnahmen mit rein äußerlicher Zusammensetzung. Im Griechischen finden sich zahlreiche Beispiele für Veränderung des Stammes, aber erst in den germanischen Sprachen ist diese in den Formen des Ablautes und Umlautes zur vollen Entfaltung gelangt. Beispiele für solchen ästhetisch wirkenden Zusammenhang der Wortsippen sind aus dem Griechischen: γένος, γέν-εα, γέν-εθλον, γενέσιος, γόνος, γονή, γόν-ιμος, γίγνομαι und aus dem Deutschen Zug, Zucht, zucken, zügel, züch-tig, zück-en, Zeug, zeug-en, zieh-en.

In der Zusammensetzung zweier oder mehrerer Wörter zu neuen Begriffen sind Lateinisch und Französisch auf einem ziemlich beschränkten Standpunkte stehen geblieben, während sich Griechisch und Deutsch zu einer Freiheit entwickelt haben, die für die Bildsamkeit und ästhetische Ausdrucksfähigkeit beider Sprachen von hoher Bedeutung ist. Wo die vor-

handenen Sprachmittel zum Ausdruck geistiger Beziehungen nicht genügen, greift die Sprache zu dem Mittel, eine Wortart anstelle einer anderen zu brauchen. Solch eine Vertauschung der Wortarten ist ein bekanntes Mittel, das die Dichtung anwendet, bald um Geistiges zu versinnlichen, bald um Lebloses zu beseelen. Die poetische Technik bezeichnet ein solches Verfahren als Enallage. Diese ist aber nicht etwa ein Erzeugnis künstlerischer Überlegung, sondern eine der Sprache innewohnende schöpferische Kraft, die auf der Thätigkeit der Analogie beruht. In keiner Sprache sind die Wortarten streng von einander geschieden, sondern sie gehen in beständigem Flusse in einander über. Verbum und Nomen begegnen sich in den Nominalformen des Verbums, Adjektiva werden für Adverbia verwendet und umgekehrt, die Partikeln fließen aus verschiedenen Wortarten zusammen. Unterscheidende Endungen legen dieser Vertauschung gewisse Schranken auf. Hier hat nun die englische Sprache durch den weitgehenden Wegfall der Endungen eine fast unbeschränkte Verfügung über die Wortarten erlangt. Substantiva, Adjektiva, Verba, Adverbia können in freier Beweglichkeit mit einander vertauscht werden, ohne ihre Formen zu wechseln.[1]) Dadurch wird eine Freiheit und Kühnheit der Neubildung möglich gemacht, die den gesamten Sprachstoff durchgeistigt und deshalb in hohem Grade ästhetisch wirkt.

c) Die allgemeine Auffassung der Philologen früherer Zeit schreibt den klassischen Sprachen gegenüber den modernen ein Mehr an Poesie zu. So sagt F. A. Wolf von der griechischen Sprache, sie male noch da gleichsam mit Farben, wo die Geschäftssprachen der späteren Welt sich beinahe mit einem mathematischen Plus und Minus behelfen.[2]) So meint auch Nägelsbach in seiner Stilistik: „Die frischere, lebendigere Naturanschauung der Alten giebt ihrer Darstellung ein Mehr an Poesie. Unser verstandesmäßiger, bildloser Ausdruck wird in ihrem Munde zum sinnlich anschaulichen. Es genügt ihnen sehr oft nicht, den Begriff lediglich zu bezeichnen; sie wollen ihn in einem auffälligen Bilde gleich-

[1]) So können Substantiva wie queen, lord, foot, mouth, friend, ballad, stage, ja selbst Eigennamen wie Burke ohne weiteres als Verba gebraucht werden. So treten Substantiva fast unbegrenzt in das Verhältnis eines attributiven Adjektivs: a silk gown, a Brussels carpet, so matter — of — fact a proposal.

[2]) Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft 865 (in der Ausgabe von Bernhardy).

sam mit Augen sehen." [1]) In dieser schroffen Gegenüberstellung sind diese Behauptungen unrichtig und eine Folge des notwendig beschränkten Gesichtskreises, den ihre Anhänger einnahmen. Denn man darf zur Erörterung dieser Frage, falls man zu einem begründeten Urteil über sie gelangen will, nicht die litterarische Kunstform betrachten, sondern man muß die Volkssprachen miteinander vergleichen. Sodann vergaßen jene Gelehrten ganz, daß sie die antiken Sprachen mit dem reflektierenden Auge des Forschers betrachteten und ihrer Muttersprache als Laien gegenüberstanden. Sie erkannten ganz richtig, daß die lebendige und gegenständliche Auffassung der deutschen Sprache im modernen Gebrauch verblaßt war, sie entschlugen sich aber der Untersuchung, ob nicht auch in der klassischen Zeit jene poetische Auffassung der antiken Sprachen, die sich ihrem Studium offenbarte, im Gebrauch des gewöhnlichen Lebens, vorzugsweise der Gebildeten, bedeutend abgeschwächt war. [2]) Es widerspricht nun völlig unserer Erkenntnis von dem Wesen der Sprache, eine Abschwächung ihrer poetischen Triebkraft im Laufe der historischen Entwickelung anzunehmen. Denn die Eigenheit, die Außenwelt im Bilde zu sehen und den sprachlichen Stoff bildlich zu gestalten, ist ein der Sprache innewohnendes Grundgesetz, ohne dessen Wirksamkeit sie ihre Aufgabe, der stets wachsenden Entwickelung des Geistes zu folgen, gar nicht erfüllen könnte. Jedes poetische Bild ist eine Metapher, aber auch das ganze abstrahierende Verfahren beruht auf der Anwendung der Metapher (s. oben S. 57—58). Aus ihrer Thätigkeit erwächst in gleicher Weise der Reichtum der schmückenden Beifügungen (Epitheta). Auch heute strömt der Quell poetischer Sprachauffassung so voll und so reich wie je vor Zeiten auch in unseren neueren Sprachen, aber allerdings nur da, wo ein ungestörtes geistiges Wachstum stattfindet, das heißt in der Sprache der Kinder und des Volkes. [3]) Wer sie sinnend zu belauschen sich die Mühe nehmen mag, kann dort noch heute Beispiele gesundester, tiefster Poesie entdecken. Allerdings tritt vorzugsweise in unseren Zeiten einer hoch gesteigerten, die abstrakte Erkenntnis bevor-

[1]) C. F. Nägelsbach, Lateinische Stilistik für Deutsche. Nürnberg, Geiger, 2. Aufl., 1858. S. 399.

[2]) Vergl. A. Ohlert, Die deutsche Schule u. d. klass. Alt. S. 175—176.

[3]) Treffliche Beispiele für die naiv-poetische Sprachauffassung der Kinder findet man bei Keber, Philosophie der Kindersprache.

zugenden Kultur im Kreise der Gebildeten eine Abschwächung der lebendigen und gegenständlichen Sprachauffassung ein, die das sinnlich gedachte Wort zur leeren Verkehrsmünze herabwürdigt und das Bewußtsein für die Bildlichkeit der Sprache verliert. Eben deshalb sind große Dichter und große Sprachmeister stets zum ewig quellenden Born der Volkssprache zurückgekehrt. So muß die Behauptung, die klassischen Sprachen besäßen eine größere poetische Beanlagung wie die neueren, als unbegründet zurückgewiesen werden. Gleich tiefe Poesie, gleich urwüchsige Kraft liegt in der Auffassung der Außenwelt und in der Gegenständlichkeit der Beiwörter bei dem hehren Homer, der das Jugendzeitalter des Griechentums einleitet und in den alten germanischen Gesängen, etwa in dem Liede von Beowulf. Aber diese Poesie äußert sich in verschiedener Weise. Die Sonne des Südens verklärt auch die sprachliche Auffassung des hochbegabten Volkes und färbt ihm die Außenwelt mit lachenden, glühenden Farben. Die karge Natur des Nordens zwang ihre Söhne zum Kampf mit feindlichen Gewalten und zu harter Arbeit: das gab ihnen früh eine Richtung auf das Innerliche: so ward ihre poetische Auffassung weniger glanzvoll, aber inniger und tiefer.

Wägt man die Leistungen der verglichenen Sprachen für den Ausdruck des menschlichen Geistes gegeneinander ab, so halten sie sich etwa die Wage. Auf Seite der klassischen Sprachen steht die kraftvolle Fülle der synthetischen Form, die eine größere Ausbeute für die ästhetische Betrachtung gewährt. Aber dadurch leidet ihre Sprachgestaltung an Vieldeutigkeit und der Inhalt ihrer Sprachbegriffe erscheint, mit der späteren Entwickelung verglichen, unausgebildet und ärmlich. Auf Seite der modernen Sprachen steht eine Einfachheit und Klarheit des Ausdrucks, die jenen Sprachen unerreichbar war und eine gewaltige Steigerung der sprachlichen Begriffswelt nach Inhalt und Umfang. Dafür haben sie jene Fülle der Form, die eine preisliche Eigentümlichkeit der klassischen Sprachen ausmacht, verloren. Auf irgend eine dieser Eigenschaften das Urteil der Überlegenheit dieser oder jener Sprachen zu begründen, das verbieten der Zeitunterschied, der sie trennt und die Notwendigkeit der historischen Entwickelung, welche die verschiedenen Eigenschaften ausgestaltete. Der Unterricht der Gegenwart aber wird sich, je nach den verschiedenen Zwecken, die er verfolgt, der Unterschiede der verglichenen Sprachen bewußt bleiben müssen.

Zweiter Abſchnitt.

Die ſprachlichen und pſychologiſchen Bedingungen des Unterrichts.

Erſtes Kapitel.

Sprache und Verſtändnis.

Unterricht nennen wir die Übertragung von Kenntniſſen, Einſichten und Gefühlen von Subjekt zu Subjekt. Dieſe Übertragung vollzieht ſich im weſentlichen durch die Vermittelung der Sprache. Denn wenn auch die Wirkſamkeit der ſinnlichen Wahrnehmung für den Erfolg des Unterrichts von nicht geringer Bedeutung iſt, ſo werden die durch Geſichts-, Gehör-, Geruch-, Geſchmack-, Taſt- und Temperaturſinn gewonnenen Erfahrungen doch erſt mit der Hülfe des erläuternden Wortes zu klaren Begriffen verarbeitet. Daher ſteht die Sprache, genauer ausgedrückt die Mutterſprache, naturgemäß im Mittelpunkte jedes Unterrichts. Wie verhält es ſich nun mit dieſer Vermittelung durch die Mutterſprache? Bei den Vertretern der älteren Pädagogik herrſcht im allgemeinen die Anſicht, daß jeder Schüler die ihm angeborene Sprache auch verſtände, daß daher der ſprachliche Verkehr zwiſchen Lehrer und Schüler ſich ohne weitere Schwierigkeit vollzöge. Die alte Schule hat den Grundſatz aufgeſtellt: scientis est posse docere und meint damit, daß der Lehrer, der ſeinen Unterrichtsſtoff beherrſcht und ihn logiſch verarbeitet hat, eben dadurch in den Stand geſetzt ſei, dieſelbe Einſicht, die er ſich ſelbſt erarbeitet hat, auch auf die Schüler zu übertragen. Auch heute noch ſind zahlreiche Lehrer und Erzieher derſelben Meinung.[1]) Sie vertreten damit eine Auf-

[1]) Vergl. die in der Einleitung, in der Anmerkung zu S. 3 angeführte Anſicht Jägers.

fassung, welche die Bedeutung und Schwere der Aufgaben, die der Unterrichtswissenschaft noch harren, auch nicht einmal ahnt. Erst die Einsicht in das Verhältnis, das zwischen Sprache und Denken (im weitesten Sinne) obwaltet, hat gezeigt, daß das Verständnis des gesprochenen Wortes, und damit die Möglichkeit jeder geistigen Übertragung, an vielfache Bedingungen geknüpft ist, von deren Erfüllung der Erfolg des Unterrichts abhängt. [1])

Wir beurteilen das seelische Verhalten eines Menschen, sobald er in irgend welche auf die Außenwelt einwirkende Thätigkeit eintritt, aus seinen Handlungen. Sie gestatten wenigstens in zahlreichen Fällen einen Rückschluß auf die sie hervorrufenden seelischen Ursachen. In allen anderen Fällen sind wir, falls wir von den stummen Äußerungen der Gefühle, die sich durch Mienenspiel und Handbewegungen kundgeben, absehen, auf die sprachlichen Äußerungen angewiesen. Wäre die Sprache das Abbild der Logik, d. h. verträte das Wort einen fest bestimmten, allen Sprechenden in gleicher Klarheit geläufigen Begriff, so wäre mit dem gesprochenen Wort zugleich das volle Verständnis der dadurch vertretenen Auffassung gegeben und die Entwickelungsstufe des seelischen Verhaltens, auf der sich der Sprechende befindet, sofort erkennbar. Denn dann könnte er gar keinen Ausdruck anwenden, den er nicht zugleich in seinem vollen logischen Inhalt erfaßte. Nun ist aber, wie oben (S. 43) erörtert worden ist, die Beziehung des Wortes zu der dadurch vertretenen Anschauung oder Vorstellung durchaus einseitig, d. h. es vertritt stets nur ein einziges Merkmal eines umfassenden psychologischen Begriffes. Daher ist jede Sprache nur ideeller Besitz des sie sprechenden Volkes: ihre einzelnen Träger beherrschen stets nur einen beschränkten Bruchteil. Das Merkmal, das die Schöpfung des Namens hervorrief, schwindet

[1]) Die Unterrichtsverwaltung hat dieser Thatsache durch die Einrichtung der pädagogischen Seminarien Rechnung getragen und damit den richtigen Weg betreten, um eine allseitige pädagogische und didaktische Ausbildung der Lehrer zu fördern. Ob jedoch die Einrichtung dieser Anstalten den Zielen, die man erreichen will, entspricht, das ist eine andere Frage. Beachtenswerte Bedenken hat N. Skwarzow in seinem Artikel: Zur Frage über die Vorbildung von Gymnasiallehrern, ausgesprochen (Zschr. f. das Gymnasialwesen, hrsg. von H. J. Müller, Berlin, Weidmann, 1891, S. 1—18). Vergl. ferner: Ziegler, Über die Fragen der Schulreform; und Christian Muff, Über das zweite Seminarjahr des König-Wilhelms-Gymnasiums zu Stettin, in der Zschr. f. das Gymnasialwesen, 1892, S. 327—335.

fast stets aus dem Bewußtsein der späteren Geschlechter: das Wort nimmt im Laufe der kulturhistorischen Entwickelung zahlreiche neue Merkmale in sich auf, aber kein Sprechender umfaßt die vollständige Reihe dieser Merkmale, sondern jeder greift aus ihr das Merkmal heraus, das je nach seiner sozialen Stellung und seiner Beschäftigung seinem Bedürfnis entspricht. Das heißt mit anderen Worten: Das Wort ist zunächst gar nicht imstande, das gegenseitige Verstehen zweier Sprechenden zu vermitteln, sondern ein Verstehen erfolgt erst, wenn beide Sprechende beim Aussprechen des Wortes dasselbe Merkmal, welches das Wort neben vielen anderen vertritt, im Sinne haben. Alles Verständnis zwischen verschiedenen Individuen beruht auf der Übereinstimmung in ihrem psychischen Verhalten.[1]) Diese Übereinstimmung ist die Regel bei den gewöhnlichsten Verrichtungen und Bedürfnissen des täglichen Lebens, wenngleich sich auch hier Ausnahmen finden. Sie wird geringer bei allen Ausdrücken, die den weiteren Kreis des sozialen und gewerblichen Lebens umfassen, da hier Sonderbedeutungen, die eine gewisse eingehende Kenntnis voraussetzen, eine große Rolle spielen. Bei allen abstrakten Einzelbegriffen kehrt sich das Verhältnis um und die Verschiedenheit der Auffassung wird zur Regel. Die Allgemeinbegriffe vollends, namentlich solche, die historisch gewordene Anschauungen ethischer, ästhetischer und politischer Art darstellen, leben in dem Bewußtsein der Zeitgenossen in tausendfach verschiedenen Einzelauffassungen: bei ihnen herrscht Mangel an geistiger Übereinstimmung und daher Mangel an gegenseitigem Verständnis fast ohne Ausnahme. Hier bedarf es fast stets schwieriger Untersuchungen, um eine nur teilweise übereinstimmende Auffassung herbeizuführen. Auf diese sprachlich-psychologische Thatsache, die auf dem inneren Wesen der menschlichen Natur beruht, sind alle geistigen Kämpfe um den Besitz idealer Güter zurückzuführen, auf sie auch zahlreiche schwere Irrtümer und die Herrschaft falscher Theorien in der Entwickelung der Wissenschaften. Sie erklärt auch die magische Wirkung aller Schlagwörter, die um so sicherer eintritt, je weniger jene von den Massen, unter denen sie wirken, verstanden werden.

Selbstverständlich zeigt das Verhalten der sprechenden und verstehenden Individuen eine sehr verschiedene Abstufung. Wo vielseitige Beherrschung der Sprache und Einsicht in den Inhalt und Umfang der

[1]) Vergl. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 69 f.

Begriffe auf beiden Seiten vorliegt, wird das Verständnis verhältnismäßig leicht erzielt; je weniger anderseits die Sprache erfaßt wird, je geringer der geistige Gesichtskreis ist, desto häufiger tritt Mißverständnis und Nichtverstehen ein. Daraus erhellt die ungemeine Wichtigkeit der besprochenen Thatsache für die Pädagogik. Das Kind tritt in die Welt völlig verständnislos. Seine Umgebung vermittelt ihm ein zunächst rein sinnliches Verständnis für die Außenwelt. Erziehung und Unterricht haben die Aufgabe, die junge Seele in das höhere geistige Leben einzuführen. So wächst der werdende Mensch in langsamer Entwickelung zur Stufe des Erwachsenen heran. Welches psychologische Verhältnis besteht nun zwischen Lehrer und Schüler? Der Lehrer soll den Schüler über seinen geistigen Gesichtskreis hinausführen, der gereifte Mann den unentwickelten Knaben. Wie ist das möglich? Der Lehrer besitzt, neben Anschauungsmitteln verschiedener Art, als hauptsächliches Organ der Vermittelung das erläuternde Wort. Aber die Sprache, die er spricht, ist der Ausdruck der Geistesstufe auf der *er* sich befindet, in der Bildung des Satzbaues, der Wahl und dem Inhalt der sprachlichen Begriffe, die er gebraucht, gerade so, wie die Sprache des Schülers sich völlig mit seinem unentwickelten geistigen Standpunkt deckt. Stellt man Lehrer und Schüler, den Mann dem Knaben gegenüber, so ist eine Übereinstimmung in ihrem psychischen Verhalten und damit die Möglichkeit des gegenseitigen Verständnisses in der Regel ausgeschlossen, zumal da der Unterricht den Erfahrungskreis des Knaben nur selten berührt, vielmehr seinen Inhalt einer geistigen Stufe entnimmt, zu der jener erst herangebildet werden soll. *Der Lehrer muß sich bei jedem Worte, das er spricht, und in allen Einzelheiten der methodischen Behandlung irgend welches Stoffes vergegenwärtigen, daß er gar nicht imstande ist, irgend etwas Geistiges, eine Empfindung, eine Vorstellung, ein Urteil, einen Schluß unmittelbar in die Seele des Schülers hineinzutragen.* Er muß sich stets bewußt bleiben, daß seine Worte allerdings ein Verständnis vermitteln *können*, daß aber ein solches regelmäßig nicht erfolgt, sobald die geistige Auffassung, die *hinter* seinen Worten schlummert, sich nicht mit der des Schülers deckt.[1]) Der Lehrer muß daher bei seinem

[1]) Hierüber äußert sich *Strümpell* folgendermaßen: „Der Erwachsene täuscht sich, wenn er meint, es sei mit den Worten, deren er sich zur Bezeichnung solcher

Unterricht stets auf die geistige Entwickelungsstufe der Kinder herabsteigen. Das ist freilich eine alte Forderung, aber sie gewinnt durch unsere heutige Kenntnis von dem Wesen der Sprache und ihrem Verhältnis zu der geistigen Entwickelung einen ganz neuen Sinn und erhöhte Wichtigkeit für die Gestaltung des Unterrichts. Denn die alte Pädagogik begnügte sich hierbei mit der Aufstellung einiger allgemeiner theoretischer Anweisungen und überließ die Ausführung dieser Forderung in der Praxis der Einsicht der Lehrer. Diese ahnten, mit ganz geringen Ausnahmen, die ja vorgekommen sein mögen, gar nicht die Schwierigkeit der Aufgabe, die man ihnen stellte, und fanden sich mit ihr wohl oder übel mit Hülfe der Mittel ab, die ihnen ihre persönliche, aus dem Gange des Unterrichts gezogene Erfahrung an die Hand gab. Daß dem in der That so war, lehrt die Vertiefung in die pädagogische Litteratur einer noch gar nicht lange verflossenen Zeit. Überall begegnet man in ihr groben Verstößen gegen jene Forderung, aber nur sehr selten stößt man auf einen Versuch, sie durch wissenschaftliche Betrachtungsweise zu lösen. Daraus kann kein Vorwurf hergeleitet werden, denn die wahre Bedeutung der Aufgabe liegt für den gewöhnlichen Verstand im Verborgenen und erschloß sich erst der wissenschaftlichen Erkenntnis einer weiter vorgeschrittenen Zeit. Der Fehler jener älteren Pädagogik lag darin, daß sie meinte, der Lehrer könne sich ohne besondere Schwierigkeit, jedenfalls ohne besonderes wissenschaftliches Studium, auf den geistigen Standpunkt des Kindes versetzen. Heute lehrt uns die Einsicht in die Proteusnatur der Sprache, die hinter demselben Wort die verschiedensten Auffassungen verbirgt, daß diese Aufgabe mit den denkbar größten Schwierigkeiten verknüpft und durch die Bemühungen eines Einzelnen, also des unterrichtenden Lehrers, gar nicht oder nur sehr unvollkommen zu lösen ist. Denn die Worte, die der Erwachsene gebraucht, sind mit

---

Bewußtseinsinhalte bedient, in welchen keinerlei Empfindung und keinerlei wirkliches Erleben mehr verspürbar ist, auch in der Seele des Kindes derselbe empfindungslose Inhalt verknüpft; und noch größer ist seine Täuschung, wenn er meint, er könne durch solche empfindungslose (d. h. abgezogene, abstrakte) Inhalte auf die Seele des Kindes wirken. Diese kann zunächst immer nur dadurch geschehen, daß das Kind von dem Erwachsenen in eine Lage gebracht wird, worin es etwas erlebt, das heißt, sieht oder hört oder schmeckt oder fühlt oder begehrt oder verabscheut, oder aber, daß der Erwachsene ein solches Erlebtes schon vorfindet und dasselbe wie eine Erinnerung zur Anknüpfung benutzt." (Psychologische Pädagogik, S. 235—236.)

seinem geistigen Sein eng verwachsen, sie drücken die volle Summe seiner Gefühle, Anschauungen und Kenntnisse aus. Er ist daher ohne besonderes Studium gar nicht imstande, sich seines Ichs zu entäußern und seine Rede geistig herabzustimmen, denn ihm fehlt jedes sichere Urteil darüber, ob die Worte, mit denen er eine bestimmte Bedeutung verbindet, in der kindlichen Seele ebenso aufgefaßt werden oder nicht. Wer hier allein seiner Erfahrung und individuellen Geschicklichkeit vertraut, ist auf Schritt und Tritt folgenschweren Irrtümern ausgesetzt: er verfällt zumeist in den Fehler, die Leistungsfähigkeit des kindlichen Verstandes zu hoch zu veranschlagen. Aus diesem Grunde erwächst der wissenschaftlichen Pädagogik die schwere Aufgabe, die Entwickelungsstufen des jugendlichen Geistes wissenschaftlich zu untersuchen und den Grad des Verständnisses festzustellen, das bei den einzelnen Altersklassen für die verschiedenen Fächer des Unterrichts vorausgesetzt werden kann. Durch solche Untersuchung wird es möglich sein, allgemeine Normen zu gewinnen, die für die Anordnung und Gestaltung des Unterrichts ganz neue Gesichtspunkte ergeben dürften. Jeder Lehrer wird sich mit ihnen genau vertraut machen müssen. Ihm erwächst sodann die weitere Aufgabe, auf Grund dieser allgemeinen, durch wissenschaftliche Untersuchung gewonnenen Kenntnis, die individuelle geistige Verschiedenheit jedes einzelnen Zöglings zum Gegenstande eines besonderen Studiums zu machen. Jeder Unterricht, der sich der Erfüllung dieser schwierigen, aber notwendigen Vorbedingung entschlägt, kommt über eine rein äußerliche Fertigkeit nicht hinaus und wird die geistige Entwickelung der ihm unterworfenen Jugend stets in mehr oder minder hohem Grade hemmen. Das theoretische und praktische Studium des kindlichen Verständnisses ist der Kern- und Angelpunkt der wissenschaftlichen Methodik.

Da die frühere Wissenschaft die grundlegende Wichtigkeit, die die erörterte Frage für die Pädagogik besitzt, verkannte, hat man ihr, von wenigen Ausnahmen abgesehen, erst in neuester Zeit die gebührende Aufmerksamkeit zugewendet. Aber noch sind dahin gehende Untersuchungen spärlich vertreten und kaum soweit gelangt, die ersten Grundlagen festzustellen. Klassischen Wert besitzt in dieser Beziehung das im Jahre

1882 erschienene Werk von W. Preyer, Die Seele des Kindes, auch die Werke Strümpells, vor allem die psychologische Pädagogik und die pädagogische Pathologie, enthalten wertvolle, hierher gehörende Beobachtungen. Ferner ist ein Artikel von H. Grabs, Psychol. Beobachtungen über die geistige Entwickelung eines Kindes in den ersten vier Jahren, erwähnenswert (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Ziller, Band 18 (1886), S. 31—48). Aber alle diese Schriften beschäftigen sich vorzugsweise mit der geistigen Entwickelung des Menschen in den ersten Lebensjahren, das heißt mit dem Alter vor Eintritt der gesetzlichen Schulpflicht.[1]) So wertvoll sie als Grundlagen und Beispiele für die Methode, die hier einzuschlagen ist, auch sein mögen, so bleibt doch der umfassendere Teil der Aufgabe, die Fortführung der hier begonnenen Untersuchungen und Beobachtungen bis in den Beginn des Jünglingsalters hinein, späterer Behandlung vorbehalten. Da die Untersuchung wegen der beträchtlichen Verschiedenheiten, die in der geistigen Entwickelung bestehen, große Schwierigkeiten hat und das Mitwirken zahlreicher, dasselbe Ziel verfolgender Kräfte erfordert, so kann es sich hier nur darum handeln, die allgemeinen Grundlagen festzustellen und die Punkte zu bezeichnen, denen die wissenschaftliche Methodik künftighin ihre Aufmerksamkeit wird zuwenden müssen.

Die Untersuchung über den seelischen Zustand des Kindes ist in den ersten beiden Lebensjahren, in denen noch keine sprachlichen Äußerungen in eigentlichem Sinne auftreten, auf die experimentelle Beobachtung der ersten Bewegungsgefühle und der Entwickelung der Sinne angewiesen. Preyers sorgfältige Untersuchungen haben hier den wichtigen Nachweis erbracht, „daß die Bildung von Vorstellungen nicht an die Erlernung von Wörtern gebunden, sondern notwendige Vorbedingung für das Verstehen der ersten zu erlernenden Wörter, also für das Sprechenlernen ist“ [2]). Die erste Thätigkeit des Verstandes, das Vergleichen zweier oder mehrerer einfacher Empfindungen oder Vorstellungen, wird bereits in ziemlich bedeutendem Umfange geübt, und schon das noch sprachlose Kind macht, wie auch die höheren Tiere es thun, zahlreiche unbewußte (psychologische, vergl. oben S. 38) Schlüsse.

[1]) Einige Untersuchungen an Kindern im ersten Schuljahre werden unten, bei der Erörterung der sprachlichen Begriffe, besprochen.

[2]) Die Seele des Kindes. S. 268.

Auch finden sich bereits die ersten Spuren eines abstrahierenden Verhaltens der Seele. Aber die Erfahrungen, die man an Idioten und Taubstummen gemacht hat, beweisen, daß die Bildung höherer Begriffe ohne vorausgehende Beherrschung der Sprache nicht möglich ist. Jede über den Ausdruck der gewöhnlichsten sinnlichen Bedürfnisse hinausgehende geistige Bildung vollzieht sich nur in und mit dem Wachstum der Sprache: Die Beobachtung der kindlichen Sprache ist daher der sichere Weg, der zur Kenntnis der kindlichen Seele führt. Nur hierdurch ist es möglich, die Stufe der geistigen Entwickelung, auf der sich das Kind befindet, klar zu erkennen. Sind solche Beobachtungen erst in größerem Maßstabe ausgeführt und zu allgemeinen Regeln verdichtet, dann wird dem Lehrer, der sie befolgt, leichter die schwere Kunst gelingen, seine Rede dem kindlichen Gesichtskreise anzupassen. Dann wird auch leichter, als es heute möglich ist, vermieden werden, in der Anordnung der Unterrichtsgegenstände und in der Wahl der Unterrichtsmittel die kindliche Leistungsfähigkeit zu überschätzen.

Die sprachliche Entwickelung des Kindes hat mit der Vollendung des vierten Lebensjahres einen gewissen Abschluß erreicht. Es hat seine Sprache einigermaßen der Ausdrucksweise seiner Umgebung angepaßt und ist imstande, die seinem Gesichtskreise entsprechenden Gefühle, Begehrungen und Beobachtungen sprachlich zu äußern. Mit dem vollendeten sechsten Jahre wird es nach dem Gesetze der Schule zugeführt. Das ist ein Ereignis von folgenschwerer Bedeutung, dessen psychologisches Wirken auf das Gemütsleben des Kindes man sich nicht stark genug vorstellen kann. Bisher wurzelte sein Geist einzig und allein im Empfindungsleben und konnte sich ungestört dem wechselnden Spiel seiner unklaren Vorstellungen überlassen. Die erste Schulstunde führt das Kind in eine neue, fremde Welt. Es soll den von der Natur ihm verliehenen Spiel- und Bewegungstrieb bändigen und sich gewöhnen, mehrere Stunden lang still zu sitzen. Vor ihm steht ein ernster Mann, der von ihm stetige Aufmerksamkeit verlangt und ihm von Dingen erzählt, die mit dem, was ihm bisher anziehend und reizvoll erschien, nicht das geringste zu thun haben. Der neue Gesichtskreis, in den der erste Unterricht den Schüler hineinstellt, führt psychologisch zu einem völligen Bruch mit seinem früheren Empfindungsleben. Auch rein sprachlich tritt er in eine fremde Welt. Die Laute, die der Lehrer spricht, klingen ihm bekannt und doch fremd,

die Wörter und kleinen Sätze, die er lesen und schreiben lernt, muten ihn ungewohnt an. Bisher nur bekannt mit der Umgangssprache, hört er jetzt zum ersten Male eine andere Ausdrucksweise, die Sprache der Schule, die Sprache der Abstraktion, die Sprache der Kultur. Daraus erwächst dem Lehrer eine doppelte Aufgabe. Zunächst hat er sich des Unterschiedes stets bewußt zu bleiben, der die Gemeinsprache von der Umgangssprache trennt, und sodann hat er den Grad der Verschiedenheit festzustellen, der innerhalb der Umgangssprache zwischen der Sprache der Erwachsenen und der Ausdrucksweise des Kindes besteht. Auch die theoretische Untersuchung hat diesen Weg einzuschlagen. Kinder- und Umgangssprache stehen beide der Gemeinsprache gegenüber und zeigen untereinander um so größere Verwandtschaft, je weniger die Umgangssprache durch Bildung und Studium beeinflußt ist. Ihre Verschiedenheit wiederum beruht auf dem Altersunterschied.

In allen modernen Kulturländern hat sich über den zahlreichen Mundarten eine über das ganze Sprachgebiet verbreitete und allgemein anerkannte Gemein- oder Schriftsprache entwickelt. Sie ist das Erzeugnis der geistigen Entwickelung eines jeden Volkes. Da ihre Schöpfer, die großen Schriftsteller, Dichter und Redner, stets von dem bewußten Streben nach kunstvoller Form geleitet werden, so ist eine solche Litteratursprache ein Kunstwerk auf natürlicher Grundlage. Inhaltlich ist diese Sprache niedergelegt in den zahlreichen, schriftlich festgelegten Werken der Litteratur; lautlich stellt sie sich, in unseren heutigen Verhältnissen, am vollendetsten dar in der Vorführung litterarischer Kunstwerke auf unseren großen Bühnen (Bühnensprache), ähnlich, aber doch meist in merklicher Abstufung, im Munde bedeutender Prediger, Redner und Lehrer.[1]) Da aber die Träger dieser Gemeinsprache Individuen sind, die neben ihrem Berufe als Schriftsteller und Redner sich auch der Umgangssprache bedienen, so folgt daraus, daß die Grenzen beider Sprachen fließend sind. Äußerst zahlreiche Lautgewohnheiten und Sprachformen

[1]) Über die Frage einer allgemein verbindlichen deutschen Gemeinsprache auch nach lautlicher Seite hin, vergleiche man den trefflichen Aufsatz von W. Münch, Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule. Programmabhandlung des Real-Gymnasiums zu Barmen, Ostern 1887, wieder abgedruckt in den „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen." Berlin, Gärtner, 1888. S. 78—96.

der Gemeinsprache gehen fortdauernd in die Umgangssprache über und das in um so höherem Grade, je gebildeteren Kreisen diese angehört. Anderseits können sich Redner, Prediger und Lehrer selten völlig von den Gewohnheiten ihrer Mundart befreien. Daraus folgt, daß die Gemeinsprache, im strengen Sinne des Wortes, eine ideale Norm ist, die angiebt, wie man sprechen, wie man schreiben soll. Selbstverständlich kann die Schule, da die Kenntnis der Gemeinsprache den Schlüssel zu jeder höheren nationalen und geistigen Bildung giebt, nur diese ihrem Unterricht als Norm zu Grunde legen. Ihre wesentliche Aufgabe besteht daher darin, die tiefe Kluft, die zwischen der natürlichen und der kunstvollen Sprache besteht, zu beseitigen. Die Verschiedenheit der natürlichen Sprache von der Kunstsprache äußert sich in der lautlichen Gestaltung der Sprache, in dem grammatischen und syntaktischen Formenaufbau und in der Wahl der sprachlichen Begriffe. Die folgende Erörterung gliedert sich nach diesen drei Punkten. Sie stellt zunächst die Verschiedenheiten fest, die zwischen der natürlichen und der kunstgemäßen Sprache bestehen und erörtert sodann das größere und geringere Verständnis, das dem sprachlichen Ausdruck zu Grunde liegt.

I. Die lautliche Gestaltung der Sprache.

Die Gemeinsprache bewahrt stets den lautlichen Zustand einer vergangenen Zeit, über den die Umgangssprache bereits hinweggeschritten ist. Das bewußte Streben nach schöner Form und die Festlegung der Sprachformen durch die Schrift verhindern den Lautwandel, seine volle zerstörende Wirkung auszuüben. So wird die tonlose Endung —e, der umfassende neuhochdeutsche Ersatz für die vollen Endungen der alten Sprache, in großem Umfange bewahrt, auch auslautende Konsonanten (t, n) erhalten sich stets. Ebenso ist der Wegfall tonloser Vokale im Innern des Wortes auf ein geringes beschränkt. Dieses Streben nach Schönheit der lautlichen Form bewirkt in gleicher Weise, daß die Laute in ihrer physiologischen Reinheit klar hervortreten und demzufolge scharf von einander geschieden werden. Bestimmte Aussprache der reinen Vokale a, e, i, o, u, feste Unterscheidung zwischen i, u, ü und e, ä zeichnen die Gemeinsprache aus. b und p, g und k, d und t, w und f scheiden sich strenge im Gebrauch. Auch der stimmhafte guttural-palatale Verschlußlaut g hat sich noch überall im Anlaut und zuweilen im Inlaut (für

gg) erhalten. Diese reinliche Aussprache der Laute führt zu einer straffen Artikulation. Diese wiederum verleiht den Wörtern auch im Zusammenhange des Satzes eine gewisse Selbständigkeit und hindert die lautliche Zusammenziehung und Ineinanderbildung. Nur bei der Verbindung der Präpositionen mit dem tonlosen Demonstrativpronomen ist die Verschmelzung auch in der Gemeinsprache durchgedrungen (am, im, um u. s. w.), wenn auch daneben, je nach Bedürfnis, die auseinander gezogenen Formen (an dem u. s. w.) verwendet werden. Da die Gemeinsprache fast stets der Ausdruck eines gewichtigen, über die gewöhnlichen Bedürfnisse hinausgehenden Inhaltes ist, so ist das Zeitmaß der Rede verhältnismäßig langsam. Versprechen und Stottern kommen selten vor. Deshalb gehen auch Tonfall und Rhythmus der gesprochenen Rede über ihre natürliche psychologische Verwendung hinaus, sie gewinnen größere Mannigfaltigkeit und dadurch künstlerischen Wert. Die Schönheit der lautlichen Form, welche die Gemeinsprache in ihrer vollendeten Anwendung besitzt, übt eine ästhetische Wirkung aus. Schon deswegen muß sie als Norm für den Unterricht gelten. Eine noch tiefere Bedeutung gewinnt sie dadurch, daß sie zahlreiche grammatisch-psychologische Unterschiede (Endungen, Trennung der Modi (trete — träte) zum bestimmten lautlichen Ausdruck bringt und so auf die Verständlichkeit der Rede zurückwirkt. Völlige Beherrschung des Inhaltes und vollendete lautliche Form des Ausdrucks stehen in Wechselwirkung.

Die Umgangssprache, auch die der gebildetsten Kreise, hat sich von der lautlichen Norm der Gemeinsprache weit entfernt. In ihr hat der Lautwandel, der hemmenden Einwirkung künstlerischer Rücksichten ledig, seine volle natürliche Wirkung ausgeübt. Selbstverständlich bestehen hier unzählige, nach Ort, Lebensweise und Bildung bestimmte Abstufungen. Der Grad der Verschiedenheit von der Gemeinsprache hängt ab einmal von der höheren oder geringeren Bildung und sodann von dem Lebensalter des Sprechenden. Das Kind gebildeter Eltern wird sich lautlich reiner ausdrücken als der Arbeiter oder Bauer, aber innerhalb desselben Bildungskreises gilt der Satz, daß das Kind, je nach seiner Altersstufe, sich in höherem Grade von der Norm entfernt als der Erwachsene. Entsprechend der Menge der Mundarten zeigt sich hier eine äußerst große Mannigfaltigkeit, sobald auf Darstellung der Einzelheiten eingegangen wird. Dennoch besitzt die Umgangssprache, so sehr sich ihre Entwickelung

in das Einzelne verliert, bestimmte Eigentümlichkeiten, die über allen mundartlichen Sonderbildungen stehen und die sie von der Gemeinsprache scheiden.

Zunächst zeigt sich in der Umgangssprache eine weitgehende Schwächung oder Vernichtung der tonlosen Wortbestandteile. Einmal am Ende des Wortes. Die Endung, als Träger der grammatischen Beziehung, ist in weitem Umfange zerstört. So schwindet das tonlose e stets vor vokalischem Anlaut (sollt[e] ich, käm[e] er) häufig auch vor konsonantischem. Vor einer Pause pflegt es im Munde der Gebildeten noch häufig bewahrt zu werden, Kinder lassen es, wenigstens in einigen norddeutschen Mundarten, meist weg (wenn ich hätt, Lamp, Jung). t als Bestandteil der Endung — et schwindet zugleich mit dem e auch im Munde der Gebildeten, sobald der Stamm auf eine Dentalis auslautet [fint (find—et); kost: was kost[et] das), womit man die Entwickelung gewisser schwacher Verben im Englischen vergleichen möge; bei Kindern auch, wenn der Stamm anders auslautet (wie heiß[t] er). In einzelnen Fällen wird der Stamm selbst angegriffen. is für ist, nich für nicht haben beinahe allgemeine Geltung erlangt vor konsonantischem Anlaut, auch vor vokalischem finden sie sich häufig. n fällt oft weg in nei[n], fast stets bei nun in der Formel nanu. r im Auslaut ist im herrschenden Umgangsdeutsch (wenige mundartliche Färbungen ausgenommen) thatsächlich geschwunden; an seine Stelle ist ein dumpfes und tonloses ă oder ä getreten (di[ä], Vatä); dialektisch und bei Kindern fehlt auch dieses [dĭ = der — die]. Postvokales r im Inlaut ist im großen Umfange wenigstens im Schwund begriffen [Spe(r)ber]. Unbetonte Vokale im Wortinnern fallen auch im Munde der Gebildeten fast stets [vor(i)ger, art(i)ger]. Das Streben nach Bequemlichkeit der Aussprache, das jeder Sprache inne wohnt, findet in der Umgangssprache keine Hemmung durch ästhetische Rücksichten, daher ist in ihr die physiologische Klarheit und Bestimmtheit des Lautsystems hochgradig zersetzt. Die gebrochenen Vokale sind in zahlreichen Mundarten mit den ihnen ähnlichen reinen Vokalen verschmolzen: i wird nicht von ü, e nicht von ä geschieden. Auch bleiben die Vokale nicht physiologisch rein, sondern werden durch unbestimmte Laute diphthongischer Art ersetzt; auch triphthongische Bildungen kommen vor. Vokale verschiedenster Färbung weichen in der tonlosen Silbe dem unterschiedslosen dumpfen e. In anderen Dialekten schwindet der Unter-

schied zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten: b und p, g und k, d und t, f und w wechseln ihre Rollen. Die nächste Folge dieser lautlichen Zersetzung ist eine weitgehende Verschmelzung und Ineinanderbildung des Sprachstoffes. Tonlose Wörter mit einem konsonantischen Bestandteil schließen sich, nach Verlust oder Schwächung ihres Vokals, proklitisch oder enklitisch an tontragende Silben an: so regelmäßig es [giebs für gieb es; s is für es ist]; häufig besonders bei Kindern n als gleichmäßiger Ersatz für ihn, eine, einen, ein [hastn gesehn; ich habn Apfel u. s. w.], se auch bei ganz gebildeten Leuten für sie. Oft werden ganze Silben abgestoßen: so häufig mal für einmal [kommal] und fast stets was für etwas. Auch im Wortinnern finden sich starke lautliche Änderungen, so z. B. orntlich in manchen Mundarten fast herrschend für ordentlich. Da die Umgangssprache nur selten einen bedeutenden Inhalt ausdrückt, sondern den wechselnden psychologischen Bedürfnissen des Augenblicks folgt, so ist ihr Zeitmaß durchweg beschleunigter als das der Gemeinsprache. Deshalb findet sich in ihr die Neigung zu sprunghafter lautlicher Tongebung, zum Versprechen und zu unnützen Wiederholungen. Bei Kindern ist diese Unvollkommenheit der lautlichen Äußerung herrschend. Jedes Kind spricht rhythmisch ungleich und mischt in seine Rede begrifflich zwecklose Wiederholungen einzelner Silben oder ganzer Wörter. In zahlreichen Fällen schieben sich zwischen die wirklichen Begriffssilben unartikulierte und bedeutungslose Verlegenheitslaute ein. Alle Kinder sind Gelegenheitsstotterer. Diese Fehler zeigen sich stets in erhöhtem Grade, sobald das Kind sich beobachtet weiß oder genötigt ist, vor einem größeren Kreise sich auszudrücken.

Aus diesen Eigentümlichkeiten der Umgangs- und Kindersprache, die hier natürlich nur in allgemeinem Umriß dargestellt werden konnten, hat nun die Pädagogik und im besonderen Falle die Methodik des sprachlichen Unterrichts folgende wichtigen Schlüsse zu ziehen:

1. Die zuletzt betrachtete lautliche Unvollkommenheit der kindlichen Rede beeinträchtigt nicht nur das Gefühl für Schönheit, sondern sie ist zugleich der äußere Ausdruck für eine mangelhafte Organisation des psychischen Organismus selbst. Das sinnvoll gesprochene Wort setzt sich genetisch aus drei Bestandteilen zusammen: aus dem Bewußtseinsinhalt (der dem Worte zu Grunde liegenden Vorstellung), dem Wortbilde (der inneren Kenntnis von der lautlichen Gestaltung des Wortes) und der

Thätigkeit des Sprechorgans. Die beiden ersten Bestandteile sind psychologischer, der letzte ist physiologischer Natur. Aus ihrem unzertrennlichen und ungehinderten Ineinanderwirken ergiebt sich die sinnvolle, klargegliederte Rede. Ist irgend eine dieser drei Bedingungen nicht vorhanden, oder wirkt sie auch nur in unvollkommener Weise, so erscheint der Sprachprozeß gestört. Die sprunghafte Art der kindlichen Rede, das Versprechen und das sinnlose Wiederholen von Silben und Wörtern können eine doppelte Ursache haben. Einmal, und das ist vorwiegend der Fall, verbirgt sich dahinter Langsamkeit und Unklarheit der geistigen Auffassung. Die Bildung der Vorstellung und die Wahl des entsprechenden Ausdruckes vollzieht sich langsamer als das Zeitmaß der Rede es erfordert: die Folge ist das Stocken im Redefluß und das teilweise oder völlige Wiederholen der Lautgestaltungen, die jenen unklaren Vorstellungen entsprechen. Oft schiebt sich in den Vorstellungsverlauf, herbeigeführt durch Ähnlichkeit mit dem richtigen Laut, eine fremde Vorstellung ein: die Folge ist das Versprechen. Anderseits hat die mangelhafte Rede der Kinder ihre Ursache in der unvollkommenen Anlage und Ausbildung des Sprachorgans. Zunächst sind die einzelnen Teile des Sprechmechanismus, die Atmungsorgane, die Artikulations- und Resonanzorgane keineswegs bei allen Kindern in gleicher Weise ausgebildet, auch die Schärfe des Gehörs, von der die vollendete Aussprache wesentlich abhängt, ist nicht dieselbe. Schon das begründet innerhalb eines größeren Schülerkreises zahlreiche Verschiedenheiten, die von dem Lehrer beachtet werden müssen. Sodann leistet selbst ein normal beanlagtes Sprachorgan, sobald es seiner natürlichen Entwickelung überlassen wird, lange nicht das, was es unter kunstgemäßer Pflege zu erreichen imstande ist. Da die natürliche Ausdrucksweise durchaus nach Bequemlichkeit und Schlaffheit der Aussprache strebt, so erfordert die der Umgangssprache fremde, straffe Artikulation eine besondere Anstrengung des Willens, die erfahrungsmäßig dem Schüler nur durch langdauernde Gewöhnung anerzogen werden kann.[1]) Die Aussprache gewisser Konsonanten, so namentlich des r (wo-

[1]) Die hier angedeuteten Mängel der Aussprache der Kinder finden sich bei völlig normalem Verhalten des psychischen Mechanismus. Anders sind die eigentlichen Sprachstörungen zu beurteilen. Da sie auf einem krankhaften Verhalten des Organismus beruhen, sind sie besondere Untersuchungsgegenstände der Anatomie und Physiologie. Der Lehrer muß imstande sein, sie an ihren Symptomen zu erkennen und in jedem einzelnen Falle auf Zuziehung ärztlichen Beistandes dringen. Zur näheren

für namentlich in Norddeutschland der stimmlose Gutturallaut ch eintritt) und die Ökonomie der Atmung, die für einen schönen Vortrag von großer Wichtigkeit ist, kommen hier namentlich in Betracht. Die Vernachlässigung solcher Übungen führt nicht nur zu einer Abstumpfung des ästhetischen Gefühls, sondern sie schädigt auch mittelbar die geistige Entwickelung des Schülers. Denn wie geistige Unklarheit sich äußerlich in unvollkommener Aussprache ausdrückt, so wirkt diese umgekehrt auf die Bildung der Vorstellungen hemmend ein. Schwer aussprechbare und vom Schüler schlecht ausgesprochene Wörter assoziieren sich im Inneren der Seele schwer den Gruppen, zu denen sie gehören: sie werden deshalb schwer erlernt und kehren nur mit Mühe auf die Schwelle des Bewußtseins zurück. Diese Thatsache ist von Bedeutung bei der Erlernung fremder Sprachen. Im allgemeinen gilt die Regel: Je sicherer und genauer die Aussprache der Schüler herausgearbeitet wird, desto weniger Fehler treten im psychischen Mechanismus auf, desto leichter geht die höhere Ausbildung des Geistes von statten.

2. Die weitgehende lautliche Verschmelzung und Ineinanderbildung der Umgangssprache beruht auf einer psychologischen Thatsache, die für die Beurteilung des Schülers, namentlich beim fremdsprachlichen Unterricht, von grundlegender Bedeutung ist. Die Erlernung einer fremden Sprache, falls sie nicht durch langdauernde, unbewußte Nachahmung, das heißt durch den dauernden Aufenthalt im fremden Lande erfolgt, beruht auf bewußter Erkenntnis und auf der Vergleichung der fremden Laute, Formen und Wortverbindungen mit denen der Muttersprache. Es fragt sich, ob und in welchem Umfange eine solche Kenntnis der Muttersprache bei der natürlichen Sprachentwickelung vorauszusetzen ist. Daß die Entstehung und Ausbildung der Sprache durchaus unbewußt geschieht, ist im zweiten Kapitel des ersten Abschnittes (S. 45—46) eingehend erörtert; hier zeigt die Betrachtung der Umgangssprache, daß wir im sprechenden Subjekt denselben geistigen Zustand der Unbewußtheit annehmen müssen. Kämen dem natürlich Sprechenden die einzelnen lautlichen Bestandteile des Wortes und die Bedeutung der Endungen zum Bewußtsein, so müßten

---

Belehrung muß auf das lehrreiche Werk von A. Kußmaul, Die Störungen der Sprache. Leipzig-Vogel, 3. Auflage, 1885, verwiesen werden. Ferner ist zu vergleichen das Kapitel über Sprachstörungen und Sprachfehler in L. Strümpell, Psychologische Pathologie, S. 207—225.

dieſe auch lautlich zum klaren Ausdruck kommen. Aber die Verſchmelzung und der weitgehende Wegfall tonloſer Silben ohne Rückſicht auf ihre grammatiſche Bedeutung beweiſen, daß der Sprechende das, was er ſpricht, der Hörende das, was er hört, nicht erſt in ſeine lautlichen Beſtandteile zerlegt, ſondern daß beide die einzelnen Wörter, Wort- und Satzgruppen immer nur als lautlichen Einheit auffaſſen, ohne ein Bewußtſein von der lautlichen oder grammatiſchen Bedeutung der einzelnen Beſtandteile zu haben. Das Kind wie der nicht grammatiſch durchgebildete Erwachſene ſind gar nicht imſtande, ihre eigene Rede zu analyſieren. Ganz gebildete Leute, ſelbſt Philologen, die nicht phonetiſch gebildet ſind, wiſſen nicht, daß im guten Umgangsdeutſch in Tag, Feld, lieb ein anderer Laut als in Tages, Feldes, liebes geſprochen wird, daß in Ungnade ein guttural, in unbillig ein labialer Naſal ertönt, oder daß wir in leben, geben als Endkonſonant kein n, ſondern ein m ohne vorhergehenden Vokal ſprechen.[1]) Alle Gebildeten, ſelbſt zahlreiche Philologen, würden in Verlegenheit kommen, wenn ſie deutſche Bildungen wie daran, worin oder Zuſammenſetzungen wie: ich habe es thun können, grammatiſch und wiſſenſchaftlich analyſieren ſollten. Ohne jede Ausnahme gilt die Thatſache, daß der natürlich Sprechende, alſo auch der Schüler zwar die Laute, Formen und Satzverbindungen ſeiner Mutterſprache unbewußt anwendet, daß er aber nicht imſtande iſt, dieſelben Laute, Formen und Satzverbindungen, die er ganz ſprachrichtig gebrauchen mag, zu analyſieren, das heißt, in ihrer grammatiſchen Bedeutung zu erkennen. Inwieweit die bisherige Praxis des Unterrichts dieſer Thatſache gerecht geworden iſt und inwieweit das Studium der fremden Sprache hierbei unterſtützend eingreifen kann, wird weiter unten erörtert werden; an dieſer Stelle kam es nur darauf an, hervorzuheben, daß bei der natürlichen Sprachentwickelung eine analytiſche Kenntnis der Mutterſprache nicht vorhanden iſt.

II. Grammatiſche Formengeſtaltung und ſyntaktiſcher Aufbau.

Umfangreicher und tiefgreifender als bei den Lautverhältniſſen tritt der Unterſchied zwiſchen Kunſt und Natur in der Formengeſtaltung und dem ſyntaktiſchen Aufbau hervor. Die Gemeinſprache iſt mit der geiſtigen Entwickelung der Vergangenheit eng verknüpft, ſie ſchaut rückwärts und

[1]) Siehe Paul, Prinzipien der Sprachgeſchichte, S. 48.

bewahrt zum großen Teil die Sprachformen der litterarischen Überlieferung. Die Umgangssprache ist ein Kind des Augenblicks, sie läßt die Sprachgewohnheiten des vergangenen Geschlechts leichter fallen und schafft sich neue, ihren neuen Bedürfnissen entsprechende. Daher zeigt die Gemeinsprache einen größeren Reichtum der Formen und eine größere Mannigfaltigkeit des Ausdrucks. Sie bewahrt grammatische Formen, die aus dem Gebrauch der Umgangssprache geschwunden sind oder zu schwinden beginnen, und die man deshalb als absterbende bezeichnet. Ein anschauliches Beispiel liefert die Entwickelung gewisser deutscher Pronomina. Das demonstrative dieser, jener, das determinative derjenige, das relative welcher (neben der) sind in der Gemeinsprache noch in vollem Gebrauch. In der Umgangssprache sind derjenige und welcher beide dem der gewichen, und auch jener wird recht oft durch der mit Hinzufügung der Partikel da (der Mann da, häufiger als jener Mann) abgelöst. Übrigens wird der Gebrauch von welcher auch in der Gemeinsprache immer mehr auf gewisse Fälle eingeschränkt. Auch der Konjunktiv des Präteritums starker Verben ist im Absterben begriffen. Formen wie befähle (beföhle), böte, gäbe, griffe, hieße, hülfe, stähle (stöhle) werden in der Gemeinsprache noch häufiger gebraucht: ein auf die Bewahrung sprachlicher Formenfülle gerichteter Sinn mag ihnen sogar den Vorzug geben. In der Umgangssprache sind sie samt und sonders geschwunden und werden, falls der Konjunktiv überhaupt angewendet wird, durch Umschreibungen mit Hülfsverben ersetzt. Sodann zeigt die Gemeinsprache eine große Mannigfaltigkeit in dem Ausdruck der grammatischen Formen, namentlich bei den satzverbindenden Wörtern. Für den Ausdruck der psychologischen Beziehungen der Worte und der Sätze zueinander bestehen in der Gemeinsprache meist eine große Menge von Formen nebeneinander, welche die psychologische Beziehung bisweilen verfeinern, sich aber oft nur durch ästhetische Färbung unterscheiden. Die Umgangssprache hat hier den Ausdruck ungemein vereinfacht und besitzt meist für jede psychologische Beziehung nur einen herrschenden Ausdruck. So kommen die Präpositionen und präpositionalen Wendungen: angesichts, eingangs, dank, gemäß, kraft, laut, mittels, nächst, sonder, unbeschadet, zuwider in der Sprache des täglichen Lebens gar nicht oder doch nur höchst selten vor. Dasselbe gilt von den Adverbien: dermaßen, fürwahr, insgemein, lediglich. Für den Ausdruck der Folge verwendet die Gemeinsprache: daher,

demnach, folglich, mithin, somit und noch manche andere Bildungen, die Umgangssprache begnügt sich meistens mit dem einzigen daher. Bedingenden Ausdrücken der Gemeinsprache wie falls, im Falle daß, es sei denn daß, wenn, wenn anders, wofern, wo nicht, steht im Gebrauch des täglichen Lebens eigentlich nur wenn gegenüber (das noch dazu immer allgemeiner temporal gebraucht wird). Die Aufzählung solcher Unterschiede läßt sich vervielfachen. Diese Formenarmut, die der Umgangssprache im Gegensatze zu dem künstlerischen Reichtum der Gemeinsprache anhaftet, erklärt sich aus dem jeder natürlichen Sprache innewohnenden Streben, den Sprachstoff zu vereinfachen und die grammatischen Funktionen möglichst durch eindeutige, allein herrschende Formen auszudrücken. Die Praxis des Unterrichts wird sich stets gegenwärtig halten müssen, daß die Kenntnis der reichen Formensynonymik, die eine Eigentümlichkeit der Gemeinsprache ist, bei den Kindern nicht vorausgesetzt werden darf.

Die bisherige Erörterung hat für die Erkenntnis des inneren Seelenlebens der Schüler wertvolle Anhaltspunkte geliefert. Aus der Lautgestaltung der Umgangssprache schlossen wir auf die engen Wechselbeziehungen zwischen Vorstellungsleben und Artikulation und erkannten aus dem weitgehenden Einfluß des Lautwandels auf die Gestaltung des Sprachstoffes die seelische Gebundenheit des natürlich Sprechenden, der seine Muttersprache zwar anzuwenden, aber nicht zu analysieren vermag. Aus der Armut der Umgangssprache an Formensynonymen ergab sich ferner die Thatsache, daß die psychologisch-grammatischen Beziehungen in möglichster Einfachheit und Eindeutigkeit erfaßt werden. In die Tiefe des Seelenlebens vermögen wir jedoch erst zu blicken, wenn wir den syntaktischen Aufbau der Sprache einer eingehenden Untersuchung würdigen. Kaum irgendwie sonst kommt uns die Thatsache, daß die Sprache der Ausdruck des Geistes ist, klarer zum Bewußtsein, als wenn wir die Art betrachten, in der eine Sprache Wörter aneinander reiht und sie zum Symbol einer fortlaufenden Gedankenreihe macht. Daher liegt hier auch das Feld, von dessen sorgfältiger Bearbeitung die Pädagogik und die Methodik des Unterrichts die schönsten Früchte erwarten dürfen. Wie die Eigenart jedes Volksgeistes sich in der Verknüpfung der einzelnen Worte zum sinnvollen Ganzen am schärfsten ausprägt, so spiegelt sich auch der Inhalt der Rede, der Gedankenverlauf, in der Art des syntaktischen Aufbaues mit großer Klarheit und Treue wieder. Und daraus

ergiebt sich eine tiefgreifende Verschiedenheit der Umgangssprache von der Gemeinsprache. Die Kunstform der Sprache dient nahezu ausschließlich der Darstellung eines zusammenhängenden Gedankenverlaufs. Dieser kann Thatsächliches berichten oder räumlich Vorhandenes und zeitlich Erlebtes aneinanderreihen und als solcher rein psychologisch sein; er kann anderseits einer scharf gefaßten logischen Darstellung dienen. In beiden Fällen aber verlaufen die einzelnen Bestandteile einer Schilderung, einer logischen Darstellung, zusammenhängend und in fest geordneter, psychologischer oder logischer Reihenfolge. Demgemäß baut sich die sprachliche Form dieses zusammenhängenden Gedankenverlaufs in eine Reihe einzelner Glieder auf, die in ihrer Stellung zu einander bestimmt sind und untereinander durch Bindewörter psychologischer oder logischer Bedeutung verbunden werden. Aus dieser Thatsache, daß nämlich in jeder kunstgemäßen sprachlichen Darstellung eine gewisse (übrigens durch die innere Sprachform) bestimmte Ordnung herrscht, erklärt sich der Irrtum der älteren Philologie, die Sprache als unmittelbaren Ausdruck der Logik zu betrachten. Nun dient aber die sprachliche Form auch in ihrer künstlerischen Vollendung unterschiedslos logischen wie rein psychologischen Zwecken, und es ist keineswegs der logische Inhalt, der dem sprachlichen Stoffe seinen besonderen Charakter aufprägt, sondern lediglich die Notwendigkeit, den Zusammenhang des Gedankenverlaufs, ganz abgesehen von seinem logischen Wert oder Unwert, zur sprachlichen Darstellung zu bringen. — Aus der bestimmten Anordnung der Sprachglieder entwickelt sich die Periode. Sie ist eine Kunstform der Darstellung und als solche ausschließlich eine Eigentümlichkeit der Gemeinsprache. Denn sie hat den Zusammenhang des Gedankenverlaufs zur Voraussetzung. Ihre größere oder geringere Ausbildung ist von dem Sprachgeist und der Natur der Sprachformen (dem Vorhandensein zahlreicher synthetischer Bildungen) abhängig. Die deutsche Sprache besitzt nicht die weitgehende Fähigkeit der klassischen Sprachen, zahlreiche Nebensätze einem herrschenden Hauptsatze im ersten, zweiten, dritten Grade unterzuordnen, aber sie geht doch zwanglos bis zu Abhängigkeitsverhältnissen zweiten Grades und entwickelt in der Ein- und Anfügung adverbialer und präpositionaler Satzbestimmungen eine große Mannigfaltigkeit.

Ganz anders verhält sich die Umgangssprache. Sie ist nicht der Ausdruck eines zusammenhängenden Gedankenverlaufs, sondern entspricht

den Bedürfnissen des geschäftlichen oder gesellschaftlichen Verkehrs. Da zu einem solchen mindestens zwei Individuen gehören, so ist die äußere Form, in der sich die Umgangssprache bewegt, vorwiegend die Wechselrede. Selten dient sie einer zusammenhängenden Darstellung, und, falls das der Fall ist, immer nur einem thatsächlichen Bericht, nie einer logisch durchdachten Darstellung. Der lose zusammenhängende Inhalt des Gesprochenen prägt sich klar in der äußeren sprachlichen Form aus. Da es sich im Gespräch selten um die geordnete Erörterung eines Stoffes, sondern eben um Gedankenaustausch handelt, herrscht die sprunghafte Natur der durch keinen besonderen Zweck gehemmten Ideenverbindung durchaus vor. Bekanntlich genügt die leiseste Ähnlichkeit oder der geringfügigste Gegensatz zur assoziativen Verknüpfung ganz verschiedener Gedankenkreise. Man achte nur eine Viertelstunde lang auf den Inhalt eines lebhaft geführten Gesprächs: es ist nicht selten, daß während dieser kurzen Zeit der Gesprächsstoff zehnmal und öfter wechselt. Der kurzen Art der Doppelrede und der sprunghaften Natur der Ideenverbindung entspricht die sprachliche Form. Die Umgangssprache zeigt selten eine klare Anordnung der einzelnen Satzglieder und erhebt sich niemals zur Bildung einer Periode. Sie verläuft vorzugsweise in kurzen, durch Pausen ungleicher Länge von einander getrennten Sätzen. Sie geht fast nie über Abhängigkeitssätze ersten Grades hinaus. Die Abhängigkeitsverhältnisse werden unsicher erfaßt: das zeigt der sparsame Gebrauch begründender und folgernder Konjunktionen und die häufige Vermeidung der Konjunktion daß. Oft kommen Nebensätze allein zum Ausdruck und der Hauptsatz bleibt unausgesprochen. (Ob er doch kommen wird!) Bisweilen spricht der eine der Sprechenden einen Hauptsatz aus und der andere fügt den dazu gehörigen Nebensatz hinzu. Das Streben nach zwangloſem Ausdruck und die Lebhaftigkeit der Unterhaltung führt zu zahlreichen Ellipsen. So fällt ungemein häufig in der Anrede das persönliche Pronomen der zweiten Person im Singularis aus [hasts gethan? Im Pluralis habe ich einen solchen Ausfall nie beobachtet]. Ebenso werden die Hülfszeitwörter haben und sein weit sparsamer verwendet als in der Gemeinsprache. Die sprunghafte Natur der Gedankenverknüpfung äußert sich recht deutlich in dem häufigen Vorkommen von Anakoluthien. Besonders merkwürdig ist die Eigentümlichkeit, in einen Satz einen Fragesatz einzuschieben. In der Sprache der Kinder zeigen sich natürlich

alle hier geschilderten Eigentümlichkeiten in erhöhtem Grade. Für den sprachlichen Unterricht ist daraus die wichtige Folgerung zu entnehmen, daß ein Verständnis für die sinngemäße, einem zusammenhängenden Gedankenverlauf entsprechende Anordnung selbst ganz einfacher Sätze bei dem Schüler nicht vorausgesetzt werden darf.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß die Untersuchung über das Vorstellungsleben der Kinder, soweit es im sprachlichen Ausdruck zur Erscheinung kommt, von der Betrachtung des einfachen Satzes auszugehen hat. Denn die Gedankenäußerung des Kindes verläuft ganz überwiegend in einfachen, lose aneinander gereihten Sätzen. In zweiter Linie handelt es sich um Satzgefüge einfachster Art, vornehmlich um relative Verbindungen und um Abhängigkeitsverhältnisse ersten Grades. Das wichtige Ziel, dem die Untersuchung zuzustreben hat, ist die Beantwortung der Frage: Welcher Bewußtseinsinhalt verbirgt sich hinter den einfachen Sätzen, die das Kind in seiner natürlichen Sprache gebraucht? Schon eine oberflächliche Überlegung zeigt, daß das Kind selbst Sätze allereinfachsten Inhaltes nicht in der Bedeutung gebraucht, die sie in der Auffassung der Erwachsenen haben. Denn da das Kind seine Sprache durch die Nachahmung der Sprache älterer, geistig höher entwickelter Personen erlernt, so muß in den kindlichen Sprachschatz eine große Menge sprachlichen Stoffes übergehen, dem noch keine eigene Erfahrung der jungen Seele entspricht und der deshalb, weil eben durch rein äußere Nachahmung erlernt, vom Kinde unverstanden wiedergegeben wird. Das tritt nicht nur, wie weiter unten erörtert werden soll, bei dem begrifflichen Inhalt der Rede hervor, sondern es zeigt sich auch, was uns hier zunächst angeht, bei der Erfassung psychologisch-grammatischer Verhältnisse. Aber selbst bei den sprachlichen Äußerungen, die der Ausdruck selbständiger kindlicher Erfahrung sind, die also einen vom Kinde verstandenen Inhalt vertreten, fragt es sich immer noch, ob dieses Verständnis sich nach Umfang und Inhalt mit der Auffassung der Erwachsenen deckt. Die theoretische Untersuchung hat bei der Beantwortung dieser wichtigen Fragen die allgemeinen psychologischen Grundzüge aufzustellen, und diese sind dann für die Verwertung in der Praxis durch die weitgehende Anwendung einer zur methodischen Kunst erhobenen Fragestellung zu vertiefen und zu individualisieren. Weder Pädagogik noch psychologische Sprachwissenschaft sind dieser theoretischen Untersuchung,

die doch die Grundlage jeder wissenschaftlichen Methodik des Unterrichts bildet, näher getreten. Soweit ich sehe, hat bisher allein Ludwig Strümpell den Versuch gemacht, wenigstens die Grundlagen, auf denen eine wissenschaftliche Behandlung fußen müßte, festzustellen. In seiner psychologischen Pädagogik handelt er S. 304—313 vom Verstehen des einfachen Satzes, „sowie er in der Kinderwelt gebraucht wird". Strümpell unterscheidet bei der Erörterung des Bewußtseinsinhaltes, der dem einfachen Satze zu Grunde liegen kann, zunächst zwei Gruppen. Die eine Gruppe enthält die einfachen Existenzialsätze, in denen „die Existenz oder Wirklichkeit eines Dinges oder eines Ereignisses oder überhaupt eines Thatsächlichen" zum Bewußtsein kommt, z. B. es regnet, es schmeckt gut, es thut weh, es ist heiß. Die andere Gruppe enthält Sätze, in denen die Beziehung der Prädikatsvorstellung auf die Subjektsvorstellung deutlich ausgesprochen ist. Die Verschiedenheit des Bewußtseinsinhaltes hängt hier ab von dem Unterschied in der Prädizierung. In dieser Hinsicht kann man innerhalb dieser Gruppe zwölf verschiedene Arten von Sätzen unterscheiden:

1) Sätze, in denen die Prädikatsvorstellung als eine qualitative Bestimmtheit oder Eigenschaft der Subjektsvorstellung gedacht wird, z. B. der Schnee ist weiß.

2) Sätze, in denen die Prädizierung eine räumliche Größenbestimmung des Subjekts ausspricht, z. B. der Apfel ist groß, der Tisch ist eckig.

3) Sätze, in denen eine Ortsbestimmung prädiziert wird, z. B. du hast den Stock in der Hand; das Messer ist dort.

4) Sätze, in denen es auf das Bewußtsein der näheren Bestimmung des räumlichen Verhaltens durch die Vorstellung der Ruhe ankommt (liegen, stehen, sitzen, schweben).

5) Sätze, in denen das räumliche Verhalten als Bewegung ausgedrückt wird (laufen, fliegen, segeln, rollen, schwirren u. s. w.). Damit sind verbunden die Vorstellungen der Richtung und der Geschwindigkeit.

6) Sätze, in denen eine Zeitgröße oder eine Zeitdauer oder eine nähere Bestimmung der Zeit ausgedrückt wird, z. B. Karl ist ein Jahr alt; der Unterricht dauert eine Stunde; gestern warst du unartig.

7) Sätze, die eine Zahlengröße zum Bewußtsein bringen, z. B. da stehen drei Kinder.

8) Sätze, in denen die Wirkung eines Vergleiches ausgedrückt wird, z. B. du bist ~~der~~ größer als der Hund.

9) Sätze, in denen ein Besitz prädiziert wird, z. B. dieses Spielzeug gehört Karl; der Hund hat Zähne.

10) Sätze, die vom Subjekt eine Thätigkeit oder Handlung aussagen, z. B. der Mann schlägt den Hund, der Hund beißt.

11) Sätze, durch welche ein Leiden bewußt wird, z. B. das Kind hat Leibschmerzen; der Hund wird geschlagen.

12) Sätze, die ein Geben oder ein Empfangen ausdrücken, z. B. Karl giebt dem Hunde Brot, er selbst bekommt Milch.

Einer eingehenden Kritik hält dieses von Strümpell entworfene Schema freilich nicht stand. Es giebt noch eine Menge eigenartiger Bewußtseinsweisen, die in der gegebenen Einteilung nicht enthalten sind oder sich doch nur schwer darin unterbringen lassen. So z. B. Sätze, in denen dem Subjekt eine bestimmte Form oder Gestalt zugeschrieben wird, oder Sätze, in denen eine Farbe prädiziert wird. Anderseits dürften die Nummern 3, 4, 5 doch wohl unter einer gemeinsamen Klasse zu begreifen sein, da die Vorstellungen der Ruhe, der Bewegung, der Richtung und der Geschwindigkeit sich psychologisch erst aus der allgemeinen Raumvorstellung entwickeln. Aber die Einteilung Strümpells wollte und konnte der Natur der Sache nach nichts anderes sein, als ein erster Entwurf, und als solcher hat er das große Verdienst, die Bahnen angewiesen zu haben, in denen die Arbeit der psychologischen Methodik des Unterrichts sich künftighin bewegen muß.

Die angeführten Sätze enthalten sämtlich Vorstellungen einfachster Art. Daher hat bis heute ganz allgemein die Ansicht geherrscht, daß die Kinder solche einfachen Sätze auch verständen, wenigstens setzt der Unterricht, wie er heute praktisch geübt wird, in zahlreichen Fällen ein solches Verständnis voraus. Das ist jedoch ein großer Irrtum, der sich im Verlaufe der höheren Geistesbildung oft noch nach Jahren schwer rächt. Unsere Kenntnis vom Wesen der Sprache und von der Entwickelung der kindlichen Seele zwingt uns vielmehr zu der Annahme, daß ein volles Verständnis selbst so einfacher Vorstellungen beim Kinde im allgemeinen nicht vorausgesetzt werden darf. Verstanden wird jeder

der hier angeführten Sätze erst dann, wann er dem Kinde einen selbst schon erlebten Fall in Erinnerung bringt oder wann er auf einen beim Aussprechen des Satzes gerade stattfindenden Fall hinweist. Auch genügt hier keineswegs eine einmalige Erfahrung, sondern das Bewußtsein muß auf jede dieser Vorstellungen bereits durch häufige Wiederholung der Erfahrung eingeübt sein, ehe ein volles und klares Verstehen erreicht wird. Im allgemeinen entwickelt sich das Verständnis der hier aufgeführten Vorstellungen nur sehr allmählich und meist viel langsamer als der Erwachsene — in diesem Falle der Lehrer — voraussetzt. Der Grad des Verständnisses und namentlich die Altersgrenze, jenseit derer ein Verständnis überhaupt erst psychologisch möglich ist, müssen durch theoretische und praktische Untersuchung festgestellt werden. Da allgemeingültige Normen hierfür nur durch die Mitarbeit zahlreicher Pädagogen zu erreichen sind, so haben die hier folgenden Bemerkungen als Einzelbeobachtungen nur einen bedingten Wert. Sie haben vor allem den Zweck, die Aufmerksamkeit auf den ungemein wichtigen Gegenstand zu lenken und zu allseitiger, eifriger Arbeit in dieser Richtung anzuregen.

Unter den oben angeführten Arten des Bewußtseinsinhaltes sind die ursprünglichsten und deshalb wichtigsten die Vorstellungen von Raum und Zeit. Die heutige wissenschaftliche Philosophie betrachtet sie nicht mehr als reine Anschauungsformen im Kantischen Sinne: sie nimmt an, daß das neugeborene Kind zwar die Anlage zur Bildung solcher Vorstellungen mit in das Dasein bringt, hat aber nachgewiesen, daß ihre thatsächliche Ausbildung und Vervollkommnung erst das Ergebnis der individuellen psychologischen Thätigkeit ist. Es ist übrigens wahrscheinlich, daß die Raumvorstellung die ursprünglichere ist und daß sich die Vorstellung der Zeit erst aus jener entwickelt. Daß beide Vorstellungen bei dem schulpflichtigen Kinde bereits zu einer gewissen Ausbildung gekommen sind, ist ja selbstverständlich. Es fragt sich nur, bis zu welchem Grade der Klarheit und Verständlichkeit diese Entwickelung fortgeschritten ist. Da zeigt sich, um zunächst vom Raume zu reden, daß die Vorstellung großer Räume auf einer Abstraktion beruht, die bei Kindern von etwa acht bis zehn Jahren und selbst darüber nur in seltenen Fällen vorausgesetzt werden kann. Denn die Vorstellung vom Raume erwächst uns aus der Anschauung unserer nächsten Umgebung und aus der Verknüpfung dieser Anschauung mit den Erinnerungsbildern der Räumlich-

keiten, in denen wir uns früher aufgehalten haben. Wer daher große Räume in ihren drei Ausdehnungsarten [Höhe—Tiefe[1]), Breite, Länge] nicht durch eigene Anschauung kennt, gelangt zu einer richtigen Auffassung solcher Raumverhältnisse erst durch eine nicht immer leichte Abstraktion, indem er jene mittelst der Maßeinheit mit bekannten Räumen vergleicht. Solche Abstraktionen sind von Kindern gar nicht zu verlangen, und können erst durch sorgfältigen und stufenweise fortschreitenden Unterricht anerzogen werden. Das hat namentlich der Unterricht in der Geographie zu beachten. Es ist ebenso unnütz wie schädlich, einen Quintaner Zahlenangaben von Hunderten von Kilometern und Tausenden von Quadratkilometern auswendig lernen zu lassen, denn der Knabe kann sich unter solchen Zahlen gar nichts denken. Größere Längen- und Ausdehnungsverhältnisse müssen vielmehr durch Vergleichung auf bekannte heimische Verhältnisse geringerer Größe zurückgeführt werden. Die Auffassung astronomischer Entfernungen und Raumgrößen ist besonders schwierig, da zu ihrer Auffassung das richtige Verhältnis großer Zahlen vorausgesetzt werden muß. — Ganz ähnliche Schwierigkeiten bereitet den Kindern (nicht selten auch noch Erwachsenen) das Verständnis für das Verhalten irgend eines Seienden im Raum. Aus der Unsicherheit im Gebrauche der hierher gehörigen sprachlichen Ausdrücke geht die psychologische Unklarheit in der Auffassung der Raumverhältnisse deutlich hervor. Zunächst bei der Vorstellung der Ruhe. Die besondere Art und Weise, an einem Punkte zu verharren, bezeichnen wir mit den sprachlichen Begriffen: sitzen, stehen, liegen. Soll ein Seiendes in den Zustand des Verharrens an einem Punkte gebracht werden, so gebrauchen wir entsprechend: setzen, stellen, legen. Wir sagen ohne Bedenken: das Haus steht auf dem Berge. Aber was ist richtig: Sein Haus steht oder es liegt in der Königstraße? Setzt oder stellt man die Lampe, die Flasche auf den Tisch oder den Topf auf den Herd? Ganz ähnliche Unklarheit herrscht bei Vorstellung der Bewegung im Raum. Die sprachlichen Begriffe holen und bringen, gehen, kommen werden von Kindern wie von Erwachsenen tausendfach verwechselt. Ebenso oft die Ortsadverbien hin und her. Wie oft hört man zu einer anwesenden Person sagen: Bring mir mal deine

[1]) Selbst gereifteren Schülern fehlt die Erkenntnis, daß die sprachlichen Begriffe Höhe und Tiefe dieselbe Dimension, aber von dem entgegengesetzten Standpunkte aus, bezeichnen.

Bücher her oder: geh[he] raus! In beiden Fällen ist der Begriff der Bewegung unklar. Befindet sich die angeredete Person an einem Orte A und soll sie eine Bewegung nach dem Orte B ausführen, so werden holen, gehen und das Adverb hin gebraucht, erfolgt die Bewegung von B nach A, wo sich die sprechende Person befindet, so wenden wir bringen, kommen und das Adverb her an. Ich kann also zu einer mit mir an demselben Orte befindlichen Person nur sagen: Hol mir mal deine Bücher. Befindet sich die angeredete Person an einem anderen Orte B, etwa im benachbarten Zimmer, so kann mein Befehl nur lauten: Bring mir mal deine Bücher. Ebenso sind im Gebrauche streng geschieden: geh hinein und komm herein und anderseits: geh hinaus und komm heraus. Die in dieser Beziehung in der Umgangssprache herrschende Verwirrung macht die Herbeiführung einer klaren psychologischen Auffassung der Raumverhältnisse für den Lehrer zu einer schwierigen Aufgabe.

Von der Vorstellung bedeutender Zeitgrößen gilt dasselbe wie von der großer Räume. Der jugendliche Mensch lebt naturgemäß nur für die Gegenwart und in ihr. Zunächst, aber sehr allmählich, stellt sich der Ausblick auf die Zukunft ein, aber nicht mit der Setzung fester Ziele, sondern in Gestalt dunkler, ungemessener Wünsche. Viel später beginnt das Nachdenken über die Vergangenheit und hier ist, gemäß der eigenen kurzen Erfahrung, das Umfassen in der Anschauung sehr beschränkt. Das Verständnis für größere Zeiträume, namentlich wenn sich diese auf die Vergangenheit beziehen, erfolgt erst mittelst einer schwierigen Abstraktion. Die psychologisch klare Auffassung großer Zeiträume hängt eng zusammen mit der Ausbildung des historischen Sinnes. Das muß namentlich der Geschichtsunterricht beachten. Da wir zur Anschauung eines längeren Zeitverlaufes nur durch die Aneinanderreihung und zusammenfassende Betrachtung zahlreicher, in diesem Zeitverlauf geschehener Ereignisse gelangen, so kommt es zunächst und vorzugsweise darauf an, den jugendlichen Geist mit mannigfaltigen Anschauungen und Ereignissen aus der Vergangenheit zu erfüllen, wogegen historische Daten nur sehr sparsam zu lernen sind. Die psychologische und logische Verknüpfung eines ereignisreichen historischen Stoffes erzieht weit besser zur geschichtlichen Auffassung, als die Einprägung eines abstrakten Zahlenschemas.

Das Verständnis für feinere Zeitunterschiede, wie für die Zeitstufe und Zeitdauer ist für deutsche Schüler deshalb besonders schwierig, weil

die deutsche Sprache solche Unterschiede formal wenig ausgebildet hat, und weil namentlich die deutsche Umgangssprache in dieser Beziehung an großer Unklarheit und Ungenauigkeit leidet. Besonders wo es sich um das Verhältnis zweier zeitlich verschiedener Handlungen oder Ereignisse zu einander handelt, thut man gut, bei dem Schüler so gut wie gar kein Verständnis vorauszusetzen. Daß zwei Handlungen gleichzeitig dauern, daß die eine Handlung die andere in ihrer Dauer unterbricht, daß die eine Handlung erst eintritt, nachdem die andere verflossen ist — das alles sind Unterscheidungen, die in der Kindersprache gar nicht oder nur selten ihren sprachlichen Ausdruck finden. Denn Kinder sprechen, wie oben erwähnt, meist in lose aneinandergereihten Hauptsätzen und wenden Abhängigkeitsverhältnisse nur selten an. Soweit meine Beobachtung reicht, gebrauchen Knaben im Alter von zehn und zwölf Jahren in ihrer natürlichen Sprache niemals die Verknüpfung mit während oder so lange als (bis). Daraus läßt sich schließen, daß sie zwischen zeitlicher Folge und Gleichzeitigkeit psychologisch noch keinen Unterschied machen. Ebenso habe ich bei gleich alten Kindern niemals die Verknüpfung mit nachdem gehört: wo nachdem am Platze wäre, tritt regelmäßig als ein. Also auch hier ist das Verständnis für das Verhältnis zweier Handlungen, die sich in ihrem zeitlichen Geschehen ausschließen, noch nicht vorhanden. Es ist Sache des deutschen Unterrichts, die psychologisch klare Auffassung solcher Zeitverhältnisse auszubilden. Übrigens kann der deutsche Unterricht gerade in diesem Punkte durch den Unterricht in den fremden Sprachen wesentlich unterstützt werden. [1])

Zu wichtigen Beobachtungen geben die Sätze Anlaß, in denen die Wirkung eines Vergleiches ausgedrückt wird. [Nr. 8.] Sie sind um so mehr zu beachten, als die Behandlung solcher komparativer Verhältnisse in unseren Schulgrammatiken — deutschen und fremdsprachlichen — einseitig ist und durchaus nicht das Wesen der Sache trifft.

Das Vergleichen ist die früheste und niedrigste Verstandesthätigkeit. Es beruht auf der Wirkung des Gedächtnisses. Schon die ersten seelischen Äußerungen des Säuglings sind das Ergebnis eines Vergleichs. [2]) Auch in der höheren geistigen Entwickelung ist die Thätigkeit des Ver-

[1]) Besonders durch die Erörterung der griechischen und der französischen Tempuslehre, in geringerem Grade durch die der lateinischen.

[2]) Siehe Preyer, Seele des Kindes, S. 223.

gleichens fortdauernd wirksam. Freilich vollzieht sie sich völlig unbewußt, und es ist noch ein weiter Weg zurückzulegen, bis sie bewußt und in vollkommener Ausbildung angewendet wird. Es fragt sich, wie weit diese Entwickelung bei schulpflichtigen Kindern, im Alter von etwa sieben bis zehn Jahren gediehen ist. Bei der Vergleichung irgend eines Seienden mit einem anderen Seienden sind drei Gesichtspunkte zu unterscheiden. Es kommt zunächst an auf die Art und Weise des Vergleichs. Vergleichungssätze können die Qualität, die Quantität und den Grad bestimmen. Es handelt sich zweitens um das Ergebnis der Vergleichung. Es kommt drittens der Ausgangspunkt der Vergleichung in Betracht. Dieser dritte Gesichtspunkt hat bisher noch nicht genügende Beachtung gefunden. Ist es psychologisch dasselbe, wenn ich sage: A ist kleiner als B, und: A ist nicht so groß wie B? Offenbar nicht. In dem ersten Satze nehme ich A zum Ausgangspunkte des Vergleiches, ich lege den Maßstab von A an B heran; im zweiten Satze wird von B ausgegangen und der Maßstab von B an A gelegt. Das Ergebnis eines Vergleiches kann verschieden sein und auch psychologisch mit verschiedener Genauigkeit in das Auge gefaßt werden. Aus der Vergleichung zweier Personen oder Gegenstände oder Verhältnisse kann zunächst das Urteil entspringen, daß sie gleich (oder ähnlich) sind. Und zwar einmal als Ergebnis einer unmittelbaren Anschauung, was sprachlich durch Wendungen wie gleich oder ebenso ... wie ausgedrückt wird: A ist gleich, B, A ist ebenso ... wie B. Oder als Ergebnis einer Erinnerung, indem ein angeschauter Gegenstand mit einem anderen, der vor irgend einer Zeit in die Anschauung getreten war, verglichen wird. Der sprachliche Ausdruck hierfür ist: derselbe. Aus der Vergleichung entspringt zweitens das Urteil, daß zwei Personen oder Gegenstände oder Handlungen nicht gleich (nicht ähnlich), ungleich (unähnlich) sind. Die Ungleichheit kann in qualitativer oder quantitativer Verschiedenheit bestehen. Das Ergebnis einer Größenvergleichung kann entweder allgemein ausgedrückt werden (größer oder kleiner als ...), oder mehr oder weniger bestimmt (beinahe, fast, um ein weniges, um ein bedeutendes, halbmal, ein drittel von, um drei Centimeter u. s. w.). Es liegt auf der Hand, daß eine gewisse Ausbildung der Anschauung und des psychologischen Urteils dazu gehört, um alle diese Unterscheidungen mit Verständnis anzuwenden. Eine solche Reife ist bei Kindern jedenfalls nicht vorauszusetzen. Nach meinen

Beobachtungen wird das Wort „derselbe“ noch von zehn- bis zwölfjährigen Knaben selten gebraucht und dafür eine andere Wendung gewählt. Jedenfalls ist derselbe als Ausdruck der Identität im Bewußtsein noch unklar. Hier scheint einer der Fälle vorzuliegen, in denen das schlechte Übersetzungsdeutsch verwirrend auf das psychologische Bewußtsein der Kinder einwirkt. In zahlreichen Übersetzungsbüchern für den fremdsprachlichen Unterricht wird derselbe als Ersatz für das Pronomen der dritten Person angewendet. So übersetzt der Schüler mit Beziehung auf ein vorhergehendes livres: il n'a pas encore rendu les mêmes. Die Anwendung des Vergleiches in der natürlichen Sprache der Kinder scheint sich auf Quantitätsverhältnisse allgemeinster Art zu beziehen (größer, kleiner u. s. w.). Andere Unterscheidungen sind jedenfalls sehr selten und bedürfen daher der genauen Behandlung im deutschen Unterricht.

Zu den in der Nummer elf aufgeführten Sätzen ist zunächst zu bemerken, daß die Fassung, die ihnen Strümpell gegeben hat, die nötige Klarheit vermissen läßt. Nach den angeführten Beispielen muß man annehmen, es solle in ihnen ein wirkliches Leiden, in dem eigentlichen Sinne des Wortes, bezeichnet werden. Aber schon die Beziehung zu der vorhergehenden Nummer, zu den Sätzen, in denen vom Subjekt eine Thätigkeit oder eine Handlung ausgesagt wird, beweist, daß hier jener umfassendere Bewußtseinsinhalt gemeint ist, der, dank der schlechten lateinischen Terminologie[1]), sehr unrichtig und einseitig mit Passiv bezeichnet wird. Das Verbum bezeichnet ganz allgemein ein Verhalten in der Zeit. Dieses Verhalten kann die Vorstellung völliger Ruhe, eines bewegungslosen, unveränderten Zustandes bezeichnen. Solche Verba können passend neutrale genannt werden. Liegt in dem Begriff des Verbums

[1]) Das System der grammatischen Terminologie geht in seinen Anfängen auf die Griechen (Aristoteles) zurück, ist von den Römern (Varro) weitergeführt und schließlich von den humanistischen Gelehrten ausgebildet worden. Es enthält zahlreiche unglaublich falsche und schiefe Bezeichnungen, da seine Schöpfer ohne jede Ausnahme den begrifflichen Inhalt und die sprachliche Form miteinander verwechseln. Im Interesse einer gesunden, das Verständnis fördernden Sprachbetrachtung ist eine gründliche Umarbeitung der grammatischen Terminologie dringend notwendig. Eine einschneidende Kritik und beachtenswerte Vorschläge zur Besserung finden sich in dem trefflichen Buche von Franz Kern: „Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen.“ Berlin, Nicolai, 2. Aufl. 1888. Zu beachten ist ferner der Aufsatz von Th. Gelbe: Die Fachausdrücke der Grammatik, in der Zschr. f. den deutschen Unterricht, hrsg. von Otto Lyon, Leipzig-Teubner, Band I, S. 103—114; 480—484.

eine vom Subjekt ausgehende Einwirkung auf irgend ein Seiendes, das sich außerhalb des Subjekts befindet, so ist dieser verbale Begriff aktiv. Es kann aber auch umgekehrt eine Einwirkung von außen her auf das Subjekt ausgeübt werden, wie das z. B. bei den Verben geschieht, die einen wirklich passiven Begriff (den des Erduldens, Leidens) ausdrücken. Die Bezeichnung Passiv ist aber, sobald sie, ohne Berücksichtigung der Bedeutung, an eine bestimmte sprachliche Form geknüpft wird, unrichtig. Zunächst haben zahlreiche Verben aktiver Form passive Bedeutung, und sodann giebt es zahlreiche sprachlich-passive Formen, auf die der Begriff des Leidens, des Erduldens doch kaum anzuwenden ist. Bei einem Satze wie: er wurde durch zahlreiche Beweise der Teilnahme erfreut, kann man doch nicht von passiver Bedeutung, von einem Erleiden sprechen. Die Verwirrung stammt daher, daß man einen Begriff von ganz bestimmtem Inhalt ohne Rücksicht auf die Bedeutung zur Bezeichnung einer allgemeinen grammatischen Form verwendete. Freilich dürfte es heute schwierig sein, den eingewurzelten Terminus wieder zu entfernen. Jedenfalls aber muß die Lehre vom Genus der Verben ganz anders behandelt werden, falls eine klare Auffassung erreicht werden soll. Den aktiven Verben (in denen eine Thätigkeit mit Beziehung auf ein außer dem Subjekt Seiendes ausgeübt wird) stehen solche Verben gegenüber, in denen das Subjekt irgend eine Einwirkung von außen her erfährt. Zu solchen Verben gehören erstens Verba aktiver Form, in denen jene Einwirkung von außen her durch den Verbalbegriff ausgedrückt wird, und zweitens Verba passiver Form, in denen die Einwirkung von außen her (die oft als ein wirkliches Erleiden erscheint) durch eine besondere sprachliche Form (Endungen oder Umschreibung mit bestimmten Verben) bezeichnet wird. Nur diese Einteilung ist logisch, denn nur sie wird der thatsächlichen psychologischen Auffassung gerecht. Ein Verständnis für die hier erörterten Unterschiede im Bewußtseinsinhalt darf bei Kindern nur dann vorausgesetzt werden, wenn die Einwirkung von außen her ihrer Anschauung oder Erfahrung entspricht. Ist das nicht der Fall, oder sind die Begriffe abstrakt, so kann die richtige Auffassung nur allmählich herausgebildet werden. Da im Deutschen das Hülfszeitwort des Passivs zugleich zur Bildung der aktiven Futurformen dient und überdies als selbständiges Verbum gebraucht wird, da außerdem manche Verben im Infinitiv und im Participium der Vergangenheit gleichlautende Formen haben (ich werde ver-

lassen), so ist die Unterweisung schwierig und zahlreichen Mißgriffen ausgesetzt. Die gewöhnliche Erklärung des Passivs als einer Leideform ist völlig zwecklos, ja sogar schädlich, da sie überall da im Stiche läßt, wo von einem Leiden nicht gesprochen werden kann.

Bisher wurde der Satz in seiner einfachen Gestalt betrachtet. Die Schwierigkeit des Verständnisses wird naturgemäß steigen, wann der Satz einen reicheren Inhalt gewinnt oder wann vollends mehrere Sätze, gleichviel in welchem Verhältnis zu einander stehend, einen zusammenhängenden Gedankenverlauf darstellen. Bei der Untersuchung solcher Sätze mit Rücksicht auf das Verständnis des in ihnen ausgedrückten Inhaltes ist einmal der diesen Sätzen zu Grunde liegende psychologische (oder logische) Inhalt, sodann aber die sprachliche Form, in die sich dieser Inhalt kleidet, zu berücksichtigen. Der Satz in einfachster Gestalt ist der sprachliche Ausdruck für zwei Vorstellungen, die zu einander im Verhältnis von Subjekt zu Prädikat stehen: die Mutter schläft; mich friert. Von dem Verständnis solcher Prädikate wurde im vorstehenden gehandelt. Jede reichere Zusammenfassung von Vorstellungen, von der vereinzelten einfachen Bestimmung bis zu dem verwickelten Gewebe eines längeren Gedankenverlaufes, ist psychologisch auf drei verschiedene Arten zurückzuführen:

1) Zwei oder mehrere Vorstellungen treten in ein kopulatives Verhältnis. Besteht der Satz nur aus Subjekt und Prädikat, so sind drei Fälle möglich:

a. Zwei oder mehrere Vorstellungen als Subjekt beziehen sich auf ein gemeinsames Prädikat: z. B. Mangel und Überfluß wirken oft verderblich: Nun ruhen alle Wälder, Tier, Menschen, Städt' und Felder.

b. Zwei oder mehrere Prädikate werden von einem gemeinsamen Subjekt ausgesagt, z. B.: Die Liebe ist langmütig und freundlich. Die Menschen werden geboren, leben sich aus und gehen wieder dahin.

c. Zwei oder mehrere Vorstellungen als Subjekt beziehen sich auf zwei oder mehrere Vorstellungen als Prädikat, z. B.: Der Vater und der heimgekehrte Sohn saßen noch lange beisammen und gedachten der Vergangenheit. [1])

[1]) Solche Sätze bezeichnet die landläufige Grammatik sehr unrichtig und sehr verwirrend als zusammengezogene Sätze. Auch diese Bezeichnung ist aus der trostlosen Vermischung der grammatischen Form mit dem begrifflichen Inhalt hervorgegangen. Man lese die scharfe Kritik des Ausdrucks bei Kern, Deutsche Satzlehre, S. 125—130.

Solch ein kopulatives Zusammentreten von Vorstellungen findet sich natürlich nicht nur an der hier gewählten einfachsten Form, dem Verhältnis von Subjekt zu Prädikat, sondern es kommt bei jeder anderen Satzbestimmung vor.

Daß das Erfassen solcher kopulativen Verbindungen dem noch unentwickelten Verstande des Kindes größere Schwierigkeiten bereitet, als die einfache Verbindung von Vorstellung und Vorstellung, liegt auf der Hand. Denn während der Inhalt des Satzes: der Baum ist grün, sich dem Verständnis durch die einfachste Form des psychologischen Urteils erschließt, hat sich beispielsweise bei dem verdoppelten Subjekt des Satzes: die Eiche und die Linde sind Bäume, die Apperzeption auf zwei Vorstellungen zu richten und diese mit einer dritten in Beziehung zu setzen, d. h. mit anderen Worten, das Verständnis des Inhaltes wird erst durch den psychologischen (oder logischen) Vorgang der Subsumtion gewonnen.

2) Verschiedene Gruppen von je zwei Vorstellungen, die zu einander im prädikativen Verhältnis stehen, vereinigen sich zu einem zusammenhängenden Gedankenverlauf. Wie bereits oben (S. 44 f.) erörtert wurde, beruht auf diesem psychologischen Vorgange die Entstehung aller übrigen Satzteile mit Ausnahme von Subjekt und Prädikat. Auch hier ist für den unentwickelten Geist die Schwierigkeit des Verständnisses um so größer, je mehr ursprüngliche Einzelvorstellungen in einem zusammenhängenden Gedankenverlauf vereinigt werden sollen.

3) Vorstellungen oder Gruppen von Vorstellungen treten zueinander in das Verhältnis eines bestimmten psychologischen oder logischen Wertes. Hierbei kommen folgende Verknüpfungen in Betracht:

a. Zwei Vorstellungen (oder Vorstellungsgruppen) stehen zu einander in allgemeiner, zunächst nicht näher bestimmter Beziehung (modales Verhältnis).

b. Die eine Vorstellung schließt den Inhalt der anderen aus (disjunktives Verhältnis).

c. Die eine Vorstellung wird der anderen gegensätzlich gegenübergestellt (adversatives Verhältnis).

d. Zwei Vorstellungen stehen zu einander im Verhältnis der Zeit und zwar entweder als in ihrem Inhalte gleichzeitig verlaufend, oder unmittelbar auf einander folgend, oder sich einander zeitlich ausschließend (temporales Verhältnis).

e. Die eine Vorstellung ist die Folge der anderen (konsekutives Verhältnis).

f. Die eine Vorstellung ist der Grund der anderen (kausales Verhältnis).

g. Die eine Vorstellung erscheint mit Beziehung auf den Inhalt der anderen, als Absicht oder Zweck (finales Verhältnis).

h. Zwei Vorstellungen bedingen einander (konditionales Verhältnis).

i. Zwei Vorstellungen stehen im Gegensatz zu einander, jedoch so, daß der Inhalt der einen trotz dem Inhalte der anderen Geltung gewinnt (konzessives Verhältnis).

Es muß hier, im Anschluß an das oben (S. 31 f.) erörterte Verhältnis von Logik und Psychologie, nochmals hervorgehoben werden, daß diese Verknüpfungen keineswegs immer logischen Wert besitzen, wie noch vielfach angenommen wird. Im Gegenteil. Sie sind in der größeren Zahl der Fälle, wo sie vollzogen werden, Ergebnisse eines rein assoziativen und daher psychologischen Gedankenverlaufs. Ferner sind sie bei der größeren Zahl der Sprechenden, d. h. überall da, wo nicht mit Bewußtsein logische Denkakte sich vollziehen, keineswegs scharf von einander geschieden, sondern sie gehen in mannigfachen Abstufungen in einander über. Das lehrt das untrügliche Zeugnis der sprachlichen Entwickelung. In allen Kultursprachen finden sich konjunktionale Verbindungen, die zwei oder gar mehrere dieser Verknüpfungen ausdrücken. So ist das lateinische cum sowohl kausal als temporal, so dient ut in gleicher Weise dem modalen, dem finalen und dem konsekutiven Verhältnis. Ähnliches zeigt sich bei den englischen Konjunktionen as und that, beim französischen quand und beim deutschen wenn, das in immer ausgedehnterem Gebrauche als Ersatz des temporalen wann verwendet wird. Eine so allgemeine Verwendung solcher Bindewörter für ganz verschiedene psychologische Verknüpfungen hätte sich niemals durchsetzen können, wenn nicht diese Verknüpfungen selbst in den Seelen der die Sprache unbewußt schaffenden Einzelwesen mannigfache Berührungspunkte hätten und scharfer Begrenzung entbehrten. Daraus folgt — was übrigens auch die psychologische Fehleranalyse an fremdsprachlichen Arbeiten bestätigt — daß ein Verständnis für die erwähnten psychologischen Verknüpfungen bei Schülern verhältnismäßig erst recht spät vorausgesetzt werden darf. Nach meinen Beobachtungen, die der Natur der Sache nach der Bestätigung durch

verallgemeinerte Untersuchungen bedürfen, erschließt sich bei einer gründlichen Handhabung des deutschen, nicht des fremdsprachlichen Unterrichts das Verständnis ungefähr in der oben innegehaltenen Reihenfolge. Am schwersten gelingt das Erfassen konzessiver Beziehungen zwischen zwei Vorstellungsgruppen. Ich glaube, daß man Knaben vor dem vollendeten zwölften Jahre, selbst bei Voraussetzung eines trefflichen deutschen Unterrichts, die konzessive Verknüpfung überhaupt nicht zum vollen Verständnis bringen kann. Die Schwierigkeit beruht zunächst auf inneren psychologischen Gründen, indem solche Verknüpfungen zu ihrem Verständnis einen verhältnismäßig gereiften Geist voraussetzen, sodann aber auf der Thatsache, daß gerade bei solchen feineren psychologischen Beziehungen der Ausdrucksfähigkeit der Sprache ziemlich enge Grenzen gesetzt sind. Beide Ursachen entspringen, da Geist und Sprache in ihrem Wachstum von einander abhängig sind, derselben Wurzel. Hiermit wenden wir uns der Frage zu, wie sich die Sprache zu solchen Verbindungen von Vorstellungsgruppen verhält.

Jede Kultursprache besitzt Mittel zum Ausdruck solcher psychologischen Verknüpfungen. Man hat die Wörter, die diesem Zwecke dienen, ganz passend Bindewörter (Konjunktionen) genannt. Sie werden häufiger im kunstvollen Stil der Gemeinsprache als in der Sprache des täglichen Lebens angewendet, aber auch dort in nicht zu großem Umfange, da die Darstellung aller psychologischen Verknüpfungen durch besondere Wörter eine unzweckmäßige Belastung der Rede herbeiführen würde. Daher begnügt sich die Sprache in zahlreichen Fällen mit der bloßen Andeutung psychologischer Verknüpfungen; sehr oft aber, und in der Sprache des gewöhnlichen Lebens in überwiegendem Maße, drückt sie solche überhaupt nicht aus. Konjunktionen verbinden in der weitaus größten Zahl der Fälle Sätze miteinander, d. h. Vorstellungsgruppen, denen gegenüber dem ganzen Vorstellungsverlauf eine mehr oder minder große Selbständigkeit innewohnt. Eine besondere Schwierigkeit für das Verständnis nach der sprachlichen Seite hin zeigt sich bei dieser Art des sprachlichen Ausdrucks nur in den Fällen, wo dieselbe Konjunktion zur Bezeichnung verschiedener psychologischer Verknüpfungen dient. Weit schwerer wird das Verständnis der sprachlichen Form, sobald die psychologischen Beziehungen nur angedeutet sind. Dahin gehören zunächst die als Partizipialkonstruktionen bezeichneten Satzglieder, sodann appositive und nachgestellte attributive

Bestimmungen. Sie deuten zwar an, daß der in ihnen niedergelegte Inhalt mit der Hauptvorstellung in irgend einer Weise psychologisch verknüpft ist, bestimmen aber die Art der Verknüpfung sprachlich in keiner Weise und können deshalb den verschiedensten Arten solcher Verknüpfungen dienen. Nur ausnahmsweise wird der bestimmte psychologische Wert solcher Satzglieder durch Hinzufügung einer Konjunktion gekennzeichnet. Bisweilen beschränkt sich die Andeutung bestimmter psychologischer Beziehungen auf die bedeutsame Hervorhebung einzelner Satzglieder durch den Ton, wie in dem Satze: dieser reiche Mann ist doch so arm. Solche Fälle bilden bereits den Übergang zu der Gepflogenheit, die besonderen psychologischen Verknüpfungen des Gedankenverlaufs überhaupt nicht auszudrücken. Namentlich die deutsche Umgangssprache pflegt in höherem Grade als andere Kultursprachen eine Reihe von Hauptsätzen asyndetisch neben einander zu stellen und die zwischen ihnen herrschenden Beziehungen unausgedrückt zu lassen. Wenn z. B. jemand erzählt: Um 12 Uhr kam ich in N. an; ich ging in das nächste Hotel; man sagte mir, es sei alles besetzt; ich ging weiter, so liegen dieser Reihe von Sätzen kausale und temporale Beziehungen zu Grunde. [1]) Aufrichtige Selbstbeobachtung lehrt uns, daß wir beim unbewußten Sprechen an die besondere Art der psychologischen Verknüpfungen gar nicht denken oder sie wenigstens nur sehr dunkel empfinden. Mit um so größerem Rechte muß man annehmen, und das wird durch die Praxis des Unterrichts allseitig bestätigt, daß bei Schülern das Verständnis für einen geordneten Gedankenverlauf nur in den seltensten Fällen und auch dann immer nur in ganz unbestimmten Umrissen vorhanden ist.

III. Die sprachlichen Begriffe.

Die psychologische Entstehung der Begriffe ist im zweiten Kapitel des ersten Abschnittes (S. 55 f.) ausführlich behandelt worden. An dieser Stelle handelt es sich darum, auf Grund der dort gewonnenen Ergebnisse das Verhältnis des heranwachsenden Geistes zu der Welt der Begriffe zu erörtern. Schon dort wurde hervorgehoben, daß der Einzelne, selbst wenn er über ein ausgebreitetes Wissen und über eine tiefgehende Bildung verfügt, nur einen kleinen Teil des gewaltigen, in den

[1]) Siehe Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 122.

sprachlich geformten Begriffen niedergelegten geistigen Stoffes beherrscht. Um wie viel mehr aber wird der unausgebildete Verstand des Knaben hinter ihm zurückbleiben? Die Beantwortung dieser schwierigen Frage soll hier versucht werden.

Unter Begriff verstehen wir eine sprachlich geformte Vorstellung. Daher umfaßt der Begriff zunächst die Vorstellung selbst, d. h. eine gewisse Summe von Merkmalen, die in ihrer Gesamtheit den *Inhalt* des Begriffs bilden, sodann aber die ihm eigentümliche sprachliche Form, die auf der Herausgreifung und sprachlichen Gestaltung *eines* Merkmales aus der Summe der vom Begriff ursprünglich umfaßten Merkmale beruht (vergl. oben S. 43). Da die Herausgreifung dieses einen Merkmales und seine sprachliche Gestaltung eine Äußerung der inneren Sprachform ist und dem Begriffe eine eigentümliche Färbung und Auffassung gegenüber ähnlichen Begriffen aller anderen Sprachen verleiht, da ferner diese besondere sprachliche Gestaltung den logischen, sittlichen oder ästhetischen Wert des Begriffs bestimmt, so kann man die sprachliche Form einer wortgewordenen Vorstellung passend die *Seele* des Begriffs nennen. Die Seele des Begriffs entspringt dem inneren Heiligtum der unbewußt schaffenden Volksseele: sie ist daher unveränderlich und lebt und stirbt mit dem Begriffe selbst. Anders der Inhalt des Begriffs. Sein Umfang ist, wie oben (S. 55 f.) erörtert wurde, durchaus fließend. Er bildet in der Geschichte der Anschauungen, der Gefühle und des Wissens den ewigen Durchgangspunkt: je nach Bedürfnis stößt er die einen Merkmale ab, nimmt die anderen auf und entfernt sich nicht selten weit von seinem Anfang. Soll daher das Verständnis der Begriffe erschöpfend untersucht werden, so ist zu behandeln:

1) die *Seele* des Begriffs,
2) der *Inhalt* des Begriffs, und zwar
   a. in seiner historischen Entwickelung,
   b. in seiner gegenwärtigen Gestaltung.

1. *Die Seele des Begriffs.* Die ursprüngliche Beziehung des sprachschaffenden Menschen zur Außenwelt ist durchaus sinnlich. Was von den Eigenschaften der Außendinge auf die Sinne, auf Gemüt und Denken mit besonderer Stärke wirkte, das wurde in einem sprachgeformten Merkmal herausgegriffen und wie in einem Bilde vor die anschauende Seele gestellt. So erscheint die Natur dem naiven Sinne wie eine Ver-

sammlung belebter Gestalten: alles singt und klingt und greift in ewig wechselnder und stets wirkender Thätigkeit in das Leben des Menschen ein. Aber auch das, was er nicht mit den Sinnen erfaßt, was aber doch kräftig in seinem inneren Bewußtsein lebt, auch das zieht er aus der Höhe des Denkens gleichsam zu sich herab und verwandelt es in ein anschauliches Bild. So wurzelt die ganze Menge des sprachgestalteten Stoffes und nicht zum wenigsten die Gesamtheit der abstrakten Begriffe in der sinnlichen Auffassung der ursprünglichen Sprachschöpfer. Und diese Kraft der sinnlichen Gestaltung gehört nicht etwa nur der Kindheit der Sprache an, sondern wirkt auch heute noch überall da fort, wo im Laufe der kulturhistorischen Entwickelung tieferes Empfinden und reicheres Wissen zu neuen Wortschöpfungen drängt. Es sind zumeist die großen Denker und Dichter des Volkes, die den Sprachschatz mit neuen Schöpfungen bereichern.[1]) Jedes neu geschaffene Wort lebt in der Vorstellung seines Urhebers in voller Anschaulichkeit, da es das lautgewordene Endglied eigenster Gedankenentwickelung ist. Aber nur in ihm. Sobald eine solche neue Schöpfung Gemeingut wird, d. h. sobald sie in den allgemein üblichen Wortschatz der Sprache aufgenommen wird, büßt sie sofort ihre Individualität ein. Denn je weiter sie von Mund zu Munde übertragen wird, desto mehr entfernt sie sich von der Summe von Empfindungen, Anschauungen oder Denkarten, welche sie einst in das Leben riefen. Das ursprünglich farbenkräftige Bild verblaßt und wandelt sich gleichsam zu einer nur lose und unbestimmt angedeuteten Skizze, die einer großen Menge von Deutungen Spielraum läßt und bald diese, bald jene, recht häufig aber überhaupt keine bestimmte Empfindung hervorruft.[2]) Wie

[1]) Es ist eine anziehende Aufgabe, die Schöpfung neuer Wörter und ihren Übergang in den gemeinsamen Sprachschatz zu verfolgen. Als Beispiele solcher Neuschöpfungen die zum allgemeinen Besitz des deutschen Volkes geworden sind, mögen hier Platz finden: Notwendigkeit (Luther); furchtlos (Simon Dach); branden (Klopstock); empfindsam (nach dem englischen sentimental, Lessing); Anmut (Wieland); sich eignen, geeignet, Zartgefühl, Zerrbild (Campe); Volkstum, volkstümlich, Volkslied (Jahn). Namentlich Goethe hat zahlreiche neue Wortbildungen geschaffen: Dichterhöhe, Freudeleben, Gedankenbahn, goldig, Jugendmacht, wellenatmend. Wettgesang, wohlig u. s. w.

[2]) Da ist es wieder das schöne Vorrecht des Dichters, solche Wortleichen zu neuem Leben zu erwecken. Hübsche Beispiele dafür giebt Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 97 f. Solch ein Denken, das gleichsam in ein geistiges Anschauen verwandelt wird, entdeckte der Leipziger Philosoph Heinroth an Goethe und

oben erörtert, ist dieses Verblassen der ursprünglichen, sprachschaffenden Empfindung in dem Wesen der Sprache, die sich lediglich durch Übertragung am Leben erhält und fortpflanzt, notwendig begründet, aber dieses Schwinden des im sprachlichen Begriffe verborgenen seelischen Gehaltes ist verhängnisvoll für die geistige Entwickelung der einzelnen Glieder der Sprachgemeinschaft, denn es führt zu einer Abstumpfung des sittlichen und ästhetischen Empfindens und damit zu einer Schwächung der Thatkraft. Der Grund liegt darin, daß die verschiedenen Äußerungen unseres Bewußtseins, die wir in ihrer Gesamtheit „Seele" nennen, nicht in gesonderter Thätigkeit, sondern in steter und unzertrennlicher Beziehung auf einander wirksam sind. Gefühl und Wollen sind als Bewußtseinsarten aus den Vorstellungen abgeleitet: reines und tiefes Empfinden ästhetischer und sittlicher Anschauungen und Wahrheiten, wie kräftiges und entschlossenes Handeln entwickelt sich nur auf dem Boden eines klargegliederten und lebhaft fließenden Vorstellungslebens. Nun aber hängt die Gesundheit unserer Vorstellungen wesentlich von der Schärfe ab, mit der wir die geformten Vorstellungen, das sind die sprachlichen Begriffe, erfassen. Während die Richtigkeit des logischen Denkens auf einer geordneten Kenntnis sämtlicher Merkmale, d. h. des Begriffs*inhaltes* beruht (s. unten S. 124 f.), ruht die Kraft des sittlichen und ästhetischen Empfindens und in weiterem Sinne die Fähigkeit entschlossenen Handelns wesentlich auf dem lebendigen Bewußtwerden der *seelischen* Gestaltung des Begriffes. Wenn dieses fehlt, dann rauscht die eindringlichste Rede an dem Hörenden vorüber, ohne irgend welche Empfindungen zu erwecken, ist es vorhanden, so tritt das mahnende Wort aus der Mattheit seiner heutigen Bedeutung sofort in das volle Licht der Anschauung und berührt den Nerv des Empfindens.

Ein solches Eindringen in den sittlichen und ästhetischen Gehalt der sprachlichen Begriffe darf man selbst bei den Gebildeten des Volkes nur in seltenen Fällen und auch dann meist nur bei solchen Begriffen voraussetzen, die zu ihrem Gedankenkreis oder zu ihrer wissenschaftlichen Beschäftigung in naher Beziehung stehen. Im allgemeinen besteht ihr psychologisches Verhältnis zu den im Sprachschatz ausgedrückten sittlichen

bezeichnete es als „gegenständliches Denken". Zu solchem Denken führt die Schüler die umfassende und in die Tiefe gehende Behandlung der Sprachbegriffe. Vergl. Hildebrand, a. a. O. S. 265.

und äſthetiſchen Ideen in einem dumpfen und unklaren Allgemeinempfinden, das von Fall zu Fall wechſelt und ſich nur bei beſonderen, ſtark wirkenden Reizen ſeeliſcher Art zur vollen Anſchaulichkeit erhebt. Der in der Geſellſchaft lebende Menſch iſt in viel höherem Grade geiſtig unſelbſtändig, als man gewöhnlich annimmt. Nicht nur die äußeren Formen der Rede, nein, auch die in ſprachliches Gewand gekleideten Empfindungen, Anſchauungen, Gedanken und Ideen empfängt er durch mündliche oder ſchriftliche Übertragung bereits in unvollkommener und abgeſchliffener pſychologiſcher Geltung: ſein geiſtiges Weſen beſteht nur zu oft aus einer Anſammlung von Empfindungen und Gedanken, die andere gefühlt, andere gedacht haben, die aber für ihn ein totes, des ſeeliſchen Lebens bares Gut ſind, wie die erſtarrten Formeln der epiſchen Dichtung. Auf dieſer Thatſache beruhen gewiſſe Mißſtände unſerer geiſtigen Entwickelung, die ich durch einige Beiſpiele aus dem Leben veranſchaulichen möchte. Da wir den wahren Gehalt der Worte nicht mehr empfinden, gehen wir bei Äußerungen der Erregtheit, des Unwillens oder des Zorns ſehr leicht über das Erlaubte hinaus und verlieren jene ſchöne ſittliche Eigenſchaft, die man als die Keuſchheit des Wortes bezeichnen kann. Ein unbehülfliches Mädchen ſieht ſich beim Greifſpielen als bevorzugtes Ziel einer gelenkeren Gefährtin: ſie wird immer wieder erhaſcht, und in der Erregung ruft ſie der Siegerin zu: du biſt unverſchämt. Oder ein Knabe giebt aus Unüberlegtheit, aus jugendlichem Übermut, ja oft nur aus Verlegenheit eine unbeſcheidene Antwort und der Lehrer herrſcht ihn an mit einem zornigen: Du biſt ein frecher Burſche. In beiden Fällen iſt auf einen nichtsſagenden Anlaß und auf ein entſchuldbares Verſehen eine Erwiderung erfolgt, die den ſchweren Vorwurf eines unſittlichen Verhaltens enthält. Denn „unverſchämt“ iſt ein Menſch, der die Scham verlernt hat, d. h. der nicht mehr die niederſchlagende oder peinliche Empfindung beſitzt, welche durch das Bewußtſein einer unehrenhaften Handlung oder eines unehrenhaften Zuſtandes hervorgerufen wird. Und „frech“ nennen wir jemand, der die jedem Menſchen gebotene ſittliche Zurückhaltung verloren hat und der ſich in Gedanken, Worten und Werken als zügellos erweiſt. Sind ſich nun das Kind, das der Geſpielin oder der Lehrer, der dem Schüler ohne jede ernſtere Veranlaſſung ein ſolches Wort zuruft, ſeines ſeeliſchen Gehaltes bewußt? Sicherlich nicht. Aber dieſer Mangel an Feinfühligkeit in der Wahl

des Ausdrucks ruft mit Notwendigkeit eine Abstumpfung der sittlichen Empfindungen selbst hervor und führt den, der sich daran gewöhnt, dazu, ernste Verschuldungen, sobald sie dem sittlichen Urteil unterworfen werden, mit Gleichgültigkeit zu betrachten.[1]) Und diese Stumpfheit, die sich beim Verkehr der Einzelnen in dem eben geschilderten Mangel an sprachlicher Keuschheit kund giebt, erscheint in der Gesamtheit der Gebildeten als Roheit des sittlichen Empfindens und als Unselbständigkeit und Mattheit der ästhetischen Auffassung. Denn die Art und Tiefe der Empfindung ist nun einmal unzertrennlich von der Art und Weise, in der die Form der Vorstellungen, und das sind die sprachgeformten Begriffe, nach ihrem seelischen Gehalt erfaßt wird. Niemand kann sich rühmen, eine hervorragende Dichtung oder ein gedankenreiches philosophisches Werk in ihrer Fülle zu erfassen, der nicht imstande ist, durch die äußere sprachliche Hülle bis in das Seelische vorzudringen und den Dichter wie den Denker gleichsam bei ihrer Gedankenarbeit zu belauschen.[2]) Das Gewicht dieser Thatsachen stellt die Pädagogik vor eine schwere Aufgabe. Das hier geforderte Verständnis für den inneren Gehalt der sprachlichen Begriffe ist bei der Jugend noch viel weniger vorauszusetzen, als bei dem gereiften Menschen. Daher können jene Unterrichtsfächer, denen vor allen anderen die Ausbildung der sittlichen und ästhetischen Empfindungen obliegt, d. h. die Religion, das Deutsche und die Geschichte, ihre Ziele nur erreichen, wenn sie auf die Erkenntnis des seelischen Gehaltes der Begriffe ein Hauptgewicht legen.

2. Der Inhalt des Begriffs. Der Wechsel in dem Inhalt der Begriffe, der oben (S. 55 f.) ausführlich erörtert wurde, vollzieht sich, den Sprechenden selbst unmerkbar, im Verlaufe verhältnismäßig kurzer Zeiträume. Die schnelle äußere Entwickelung unseres Jahrhunderts hat auch dem Gange der Ideen einen beschleunigten Schritt verliehen, und wir Menschen der Gegenwart verbinden, uns selbst meist unbewußt, mit wichtigen sittlichen und ästhetischen Begriffen einen anderen Inhalt

[1]) Aus diesem Grunde muß jeder Lehrer es als eine heilige Pflicht betrachten, im Verkehr mit der Jugend nie und unter keinerlei Umständen ein rohes oder gemeines Wort zu gebrauchen.

[2]) Der Leser muß es verstehen, „ein Buch in eine Person und tote Buchstaben in Sprache zu verwandeln, alsdann hört man und denkt und fühlt mit dem Autor". (Herder, Zur schönen Litteratur und Kunst. Cottasche Ausgabe 1827, Band I, S. 120.)

als noch unsere Großeltern. Im Laufe eines Jahrhunderts vollends ist die Verschiebung derart gewachsen, daß ein volles Verständnis unserer klassischen Dichter in zahlreichen wichtigen Fällen bereits nicht mehr ohne sprachgeschichtliche Kenntnis zu vermitteln ist. [1]) Diese Verschiebung steigert sich, je weiter wir in der Geschichte unseres Volkes zurückgehen. Es versteht sich von selbst, daß eine Kenntnis des historischen Inhaltes der Begriffe bei den erwachsenen Gebildeten und vollends bei der Schuljugend nicht vorausgesetzt werden kann. Anders gestaltet sich das Verhältnis des Einzelnen zu der Welt der sprachlichen Begriffe, sobald ihr gegenwärtiger Inhalt in das Auge gefaßt wird. Bekanntlich herrscht noch heute in weiten pädagogischen Kreisen die Gewohnheit, Verständnis der Muttersprache mit Beziehung auf den Inhalt des Gesprochenen bei den Schülern vorauszusetzen. Das beweist, wenigstens bei den höheren Schulen, die geringe, dem deutschen Unterricht zugebilligte Stundenzahl. Allerdings wird in neueren pädagogischen Lehrbüchern die Anweisung gegeben und im wirklichen Unterricht wohl auch häufig befolgt, unverstandene Worte im Anschluß an das Lesebuch zu erklären. Aber diese Erklärung beschränkt sich auf seltnere Worte, die, nach der landläufigen Meinung, dem Gesichtskreise der Schüler fern liegen. Im übrigen beweisen der Aufbau unserer Lehrpläne, wie die nebensächliche Art, mit der die in Rede stehende Aufgabe in unseren pädagogischen Handbüchern behandelt wird, daß ihre Schwierigkeit und ihre Wichtigkeit für die Schule bisher kaum erkannt ist. Aus den folgenden Erörterungen wird der vorurteilsfrei Urteilende die Überzeugung gewinnen, daß die inhaltliche Erklärung der Sprachbegriffe in weitestem Umfange und in systematischer Anordnung zur Grundlage des gesamten Unterrichts gemacht werden muß.

Der Wortschatz einer Sprache verbirgt unter seiner äußeren Hülle den Niederschlag der gesamten Kulturentwickelung eines Volkes. Jede sachliche Kenntnis, aber auch jede noch so verschiedenartige Empfindung, jeder Gedankengang, der niedrigste wie der zum Ideal emporstrebende,

[1]) Solche Begriffe sind unter vielen anderen: Bildung, gemein, Menschheit, rühren, Wissenschaft. Vergl. den Aufsatz von Lazarus: Bildung und Wissenschaft im „Leben der Seele", Band I, S. 3—123, und Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht S. 227 f. Diese Thatsache ist einer der Hauptgründe für die Einführung des sprachhistorischen Studiums in den deutschen Unterricht.

geht in die Wortsymbole ein. Aber wie ein vieltausendköpfiges Volk sich in ebenso viele nach Anschauungen, Empfindungen und Bestrebungen anders geartete Einzelwesen scheidet, so zeigt auch der in den Worten liegende Inhalt eine unendlich große Abstufung, einen mannigfaltigen Wechsel, einem tausendmaschigen Netze vergleichbar. Daraus folgt, daß der Mensch als einzelnes Glied der Sprachgemeinschaft dem Schatz der Sprache, als dem Ausdruck des ganzen Volksgeistes, in notwendiger Beschränkung gegenübersteht: der Einzelne, der Gebildete wie der Ungebildete, beherrscht nur den Ausschnitt aus dem sprachlich geformten Inhalt des Gesamtwissens, der seinem Lebenskreise, seiner Empfindung und seinem Wissen entspricht. Daraus folgt ferner, daß jeder Unterricht, der auf Erweiterung der Bildung in wahrem Sinne hinstrebt, Inhalt und Form der sprachgeformten Begriffe in gleicher Weise berücksichtigen muß, denn beide sind innig verwachsen und in der Betrachtung nicht zu trennen, sodaß höchste sprachliche Bildung zugleich höchste sachliche Bildung ist. Da ferner die Sprache, d. h. die Muttersprache, zugleich Gegenstand und Mittel des Unterrichts ist, so kann wirklich sachliche Bildung, d. h. eine Bildung, die darauf ausgeht, des Inhalts der sprachlichen Begriffe mächtig zu werden, nur durch die Muttersprache und durch keine andere Sprache vermittelt werden.

Aus der Beschränktheit des Einzelnen gegenüber dem Gesamtgeist ergiebt sich, daß die Aufgabe der Bildung für den Einzelnen in der kurzen Spanne seines Erdenlebens unlösbar, mit anderen Worten ideal ist. Daher müssen dieser Aufgabe, sobald eine gewisse allgemeine Bildung als Ziel des Unterrichts in das Auge gefaßt wird, engere Grenzen gezogen werden. Wie diese Grenzen zu bemessen sind, wird weiter unten, bei der Besprechung der Aufgaben des deutschen Unterrichts (II. Teil, II. Abschnitt, Kap. 1) erörtert werden, hier sei nur darauf im allgemeinen hingewiesen, daß im Schulunterricht nur solche Begriffe der sachlichen und sprachlichen Betrachtung zu unterwerfen sind, welche zu einem Verständnis der typischen Erscheinungen unseres heutigen Kulturlebens und seiner historischen Entwickelung unumgänglich notwendig sind.

Soll aber dieses inhaltliche Studium der Begriffe zur Grundlage des Unterrichts gemacht werden, so ist zunächst zu untersuchen, in wie weit ein Verständnis für die dem Unterricht zu unterwerfenden Begriffe bei den Schülern der verschiedenen Stufen vorausgesetzt werden kann.

Diese Aufgabe, die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, ist nur zu lösen durch statistische Untersuchungen, die an den verschiedensten Orten an einer großen Zahl von Kindern der verschiedenen Lebensalter angestellt werden (vergl. oben S. 90 f.). Denn nur so kann die Grundlage für eine planmäßige Behandlung gewonnen werden, da der einzelne Lehrer unrettbar dem ganz natürlichen Fehler anheimfällt, die Leistungsfähigkeit des kindlichen Geistes zu überschätzen (vergl. oben S. 90). Nachdem bereits 1856 Berthold Sigismund in seiner noch heute lesenswerten Schrift: „Kind und Welt" auf die Notwendigkeit solcher Untersuchungen aufmerksam gemacht hatte, sind seitdem aus den Kreisen der Volksschule mehrere bemerkenswerte Beiträge geliefert worden, die für den ersten Unterricht (die Untersuchungen erstreckten sich auf Kinder unter sieben Jahren) von großer Wichtigkeit sind. Nach einem Berichte der Allgemeinen Schulzeitung (Jahrgang 1871, S. 249) stellte Dr. Stoy den Mitgliedern seines Seminars die Aufgabe einer psychologischen Statistik der Schüler der Seminarschule. Doch ist darüber nichts veröffentlicht worden. Im Jahre 1860 wurden, auf Veranlassung des pädagogischen Vereins in Berlin, die in die Berliner Volksschulen eintretenden Kinder mit Rücksicht auf einen bestimmten Kreis einfacher Vorstellungen untersucht. Über den Erfolg berichtet Bartholomäi in Lübens pädagogischem Jahresbericht (vergl. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd. V, 209—249). Im Jahre 1878 wurden auf Anregung des Direktors Dr. Karl Lange 500 Stadtkinder und 300 Dorfkinder vogtländischer Schulen auf einen kleinen Kreis einfacher Vorstellungen hin geprüft. Dr. Lange berichtet darüber in seinem Buche über Apperzeption (S. 155 bis 156). Schließlich hat Direktor Dr. Berthold Hartmann in den Jahren 1881—85 im ganzen 1312 Kinder im Alter von $5^3/_4$ bis $6^3/_4$ Jahren vor ihrem Eintritt in die Annabergische Bürgerschule mit Rücksicht auf einen bestimmten Vorstellungskreis geprüft und das Ergebnis seiner Untersuchungen in seinem trefflichem Buche: „Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts" (Annaberg, H. Graser, 2. Aufl., 1890) veröffentlicht. Wenn auch solche Untersuchungen erst verhundertfacht werden müssen, ehe ihre Ergebnisse zu dem verallgemeinerten Besitz einer zielbewußten Methodik gemacht werden können, so ist doch hier eine erste Grundlage geschaffen worden, auf der mit Aussicht auf Erfolg weitergearbeitet werden kann.

Aber für das Gebiet der höheren Schule fehlt jede ähnlichen Untersuchungen gewidmete Arbeit, und die Vermutung trifft wohl das Richtige, daß in weiten Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer bis jetzt kaum ein Verständnis für das Notwendige eines solchen Unternehmens vorhanden ist. Wenigstens sind die Anregungen des trefflichen Mager, dem bei seiner Forderung, einen Unterricht in der deutschen „Onomatik" in die Schulen einzuführen, etwas Ähnliches vorschwebte[1]), bisher auf ganz unfruchtbaren Boden gefallen. Und doch wird sich die Pädagogik der höheren Schulen aus dem Zustande haltloser Abstraktionen und willkürlicher Erfahrungssätze nicht eher zu der Würde einer zielbewußten und gesicherten Wissenschaft erheben können, als bis durch die Ausdehnung solcher Untersuchungen auch auf die höheren Lebensalter eine feste Grundlage für einen psychologisch einwandfreien Unterricht geschaffen ist.

Bei der Beurteilung des Verständnisses sind drei Stufen zu unterscheiden, die zu einander in dem Verhältnis konzentrischer Kreise stehen und in dauerndem Wechsel in einander übergehen:

1) Der hinter der sprachlichen Form verborgene Inhalt wird nach allen seinen Merkmalen erfaßt: Das Wort wird verstanden und löst, wenn es von dem Einen ausgesprochen, von dem Andern gehört wird, in der Seele des Letzteren alle seinem Inhalte gleichwertigen Vorstellungen aus. In diesem Falle geht beim Unterricht die Apperzeption leicht und mühelos von statten.

2) Der hinter der sprachlichen Form verborgene Inhalt wird nur in einem Teil seiner Merkmale erfaßt, aber auch diese werden nicht klar von einander geschieden, sondern in verworrener Allgemeinheit apperzipiert. Das Wort wird zwar in den meisten Fällen richtig angewendet, sein Inhalt aber nur halb verstanden oder dunkel geahnt. In diesem psychologischen Zustande befinden sich zahlreiche Menschen, die man zu den Gebildeten rechnet, gegenüber zahlreichen Allgemeinbegriffen religiös-sittlicher, ästhetischer und wissenschaftlicher Art, die sie täglich im Munde führen. In diesem Falle geht beim Unterricht die Apperzeption nur mit Mühe und durch besondere geistige Anstrengung von statten und bleibt unter allen Umständen unvollkommen.

---

[1]) Vergl. Über den Unterricht in der deutschen Onomatik. Mit besonderer Rücksicht auf das deutsche Sprachbuch von Mager, im Archiv für den Unterricht im Deutschen, hrsg. von Heinrich Viehoff, 1. Jahrgang 1843. 4. Heft. S. 27—36.

3) Der hinter der sprachlichen Form verborgene Inhalt ist nach allen seinen Merkmalen unbekannt. Das Wort wird zwar bisweilen (im bloßen Nachsprechen) verwendet, bleibt aber für das Verständnis leerer Schall. In diesem Falle findet beim Unterricht überhaupt keine Apperzeption statt. [1])

Wird nun im Unterricht — wozu die jetzige Anlage der Unterrichtsfächer und die bisher vorgeschriebene Methode nur zu leicht hinführen — jenem trostlosen, schon von Mager gegeißelten Verbalismus Vorschub geleistet [2]), m. a. W. werden Worte und immer wieder nur Worte vorgetragen und eingeübt, ohne daß der Apperzeption durch Anschauung und sachgemäße Erläuterung des Wortinhaltes zu Hülfe gekommen wird, so vollzieht sich die Erweiterung des Vorstellungskreises äußerst langsam und in jedem Falle lückenhaft. Eine statistische Untersuchung der Mittelstufe unserer höheren Schulen (Quarta bis Obertertia) würde eine erstaunliche Leere der allergewöhnlichsten sachlichen Begriffe zu Tage fördern. Man nehme zur Probe ein beliebiges Lesestück, etwa aus dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek für Quarta oder Untertertia, und versichere sich, ob die Schüler den Inhalt der einzelnen Worte erfaßt haben: man wird finden, daß eine große Anzahl ganz gewöhnlicher Worte sachlichen und übertragenen Inhaltes, deren Verständnis der Lehrer bisher als selbstverständlich vorausgesetzt hat, gar nicht oder nur halb verstanden werden. Zur Erläuterung dieser Behauptung, daß das Verständnis der Kinder meist überschätzt wird, mögen einige der Wirklichkeit entnommene Beispiele dienen:

Ein Knabe von fünf Jahren fragt den Vater: Vater, was ist das, ein Dieb? Ein Dieb, mein Sohn, ist ein Mensch, der stiehlt. Am nächsten Tage, als der Knabe den Ausdruck wieder hört, bricht er in die verwunderte Frage aus: Aber Vater, wo hat denn der Dieb den Stiel?

[Dieses Beispiel ist ein trefflicher Beweis für die heilige Natürlichkeit der kindlichen Natur, der die Vorstellungen von verwerflichen Hand-

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht, Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1887, S. 21. Derselbe, Die deutsche Schule und das klassische Altertum, S. 143.

[2]) Vergl. den lesenswerten Aufsatz von Theodor Vogt: Der Verbalismus, im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, hrsg. von Ziller, Jahrgang 13 (1881), S. 1—6.

lungen noch völlig fehlen, zugleich aber zeigt es, wie lebhaft bei gut beanlagten Kindern das Bestreben ist, über unverstandene Begriffe in das Klare zu kommen. Erst wenn unverstandene Worte in Masse auf die kindliche Seele eindringen, wird diese Neigung abgeschwächt und schließlich völlig ausgerottet.] [1])

Einem Knaben von 6 Jahren wird ein hochragendes, mit Erkern verziertes Gebäude einer alten Hansestadt als „Sternwarte" bezeichnet. Am nächsten Tage bezeichnet er das Gebäude als Sternschwarte.

A. Görth erzählt in seinem lesenswerten Buche: „Die Fragekunst", er habe sich als Knabe bei Einübung des Deklinationsbeispiels: 1. Fall: der Tisch, 2. Fall: des Tisches u. s. w. vergebens den Kopf zerbrochen, wie denn der Tisch fallen könne.

Das sechste Kapitel aus dem Matthäusevangelium ist in der Schule durchgenommen und besprochen worden. Ein Untertertianer (12 Jahre alt) antwortet auf die Frage: „Was sind das für Menschen: O ihr Kleingläubigen!" Menschen, die kleiner zu sein glauben, als andere. Derselbe sprach beim Überhören, nachdem in der Geschichtstunde die Jugend Otto III. behandelt worden war, hartnäckig von der Theophano, der Mutter Ottos, als von einer Reichsverwerferin.

Aufgefordert zu sagen, was sie sich unter einem „Fachwerkhaus" vorstellten, antworteten: Ein Untertertianer (12 Jahre alt): Ein Haus, wo ein bestimmtes Handwerk getrieben wird. Ein anderer Untertertianer (13 Jahre alt): Ein Haus, wo verschiedene Fächer darin sind. Ein Mädchen von 16 Jahren (erste Klasse): Ein Haus, in dem Geräte aufbewahrt werden. Solche Beispiele lassen sich verhundertfachen. Jedem Lehrer stehen sie, sobald er sich die Mühe des Fragens nimmt, in reicher Fülle zu Gebote.

---

[1]) Man mache die Probe und lese der Klasse einen Satz vor, in dem einige Worte vorkommen, die den Schülern unverständlich sein müssen. Dann wende man sich zum folgenden Satz. Verharrt die Klasse in dumpfem Schweigen und läßt diese Berufung an ihren Erkenntnistrieb ohne Verlangen nach Belehrung an sich vorübergehen, dann sind die Schüler bereits jenem Zustande geistiger Abstumpfung verfallen, der der gefährlichste Feind lebendiger Bildung ist. Denn die Kinder *sollen* fragen und immer wieder fragen, sobald ihr Verständnis nicht folgen kann. Der schwerste pädagogische Fehler, der leider gar nicht selten vorkommt, ist der, solche Fragen mit einem: Stör' mich nicht, oder einem ähnlichen Ausdruck abzuweisen. Denn dadurch tötet man den Erkenntnistrieb in seiner Blüte.

Die Schule hat bisher unterlassen, das hier geforderte umfangreiche Studium der sprachlichen Begriffe in ihren Lehrplan aufzunehmen, einmal, weil das vorhandene große Bedürfnis eines solchen Unterrichts nicht klar erkannt wurde, und weil das aus diesem Mangel entstehende Mißverhältnis zwischen Arbeitsleistung und Erfolg anderen, meist nebensächlichen Ursachen zugeschoben wurde, sodann aber, weil man gerade bei den im täglichen Leben am häufigsten vorkommenden Begriffen konkreter und abstrakter Art auf die Hülfe der Familie und auf die selbstthätige Ausbildung der Schüler rechnete. Beides ist ein schwerer Irrtum. Jenes, weil die wenigsten Eltern genug Einsicht und Hingabe besitzen, um ihren Kindern selbst für die einfachsten Erscheinungen ihrer Umgebung die Augen zu öffnen, dieses, weil die Beobachtungsgabe, die das Fremdartige neuer Erscheinungen schnell nach seinen Merkmalen erfaßt und der älteren Vorstellungsmasse apperzipierend einordnet, bei Kindern durchgängig fehlt und erst durch langandauernde, systematische Übung anerzogen werden muß. Kinder und zahlreiche Erwachsene gehen an Erscheinungen des täglichen Lebens, von denen sie unausgesetzt umgeben sind, an Thatsachen, die ihnen wieder und immer wieder vor Augen treten, achtlos vorüber.[1]) Kinder und zahlreiche Erwachsene gebrauchen dauernd abstrakte Begriffe, die ihnen nur halb oder gar nicht verständlich sind. Sie haben von den Dingen und Begriffen einen unbestimmten Eindruck und eine dumpfe Empfindung, nur eben genügend, um die ihnen entsprechenden sprachlichen Ausdrücke nicht gerade verkehrt anzuwenden, aber in den seltensten Fällen eine klare Einsicht in ihren Inhalt.

Die Schule hat daher die Aufgabe — und an ihrer befriedigenden Lösung hängt jeder Erfolg im Unterricht und in der Erziehung —, die vorhandenen Vorstellungen inhaltlich zu ergänzen und logisch zu klären, den vorhandenen Vorstellungskreis bis zu den im Lehrplan vorgesehenen Zielen zu erweitern und hieraus jene Zahl von Allgemeinvorstellungen (Ideen) abzuleiten, die als Grundlage wissenschaftlichen Denkens, ästhe-

[1]) Jedermann kennt eine Postkarte, und doch wird unter hundert Erwachsenen kaum einer imstande sein, diese Postkarte in allen ihren Einzelheiten zu beschreiben. Sehr lehrreich ist ferner eine Probe, die man in der Schule anstellen mag. Nachdem die Schüler sich Monate lang in der Klasse aufgehalten haben, verlange der Lehrer die Beschreibung der im Klassenzimmer vorhandenen Bilder und Statuen (etwa in Form eines kleinen Probeaufsatzes, nachdem der Wandschmuck des Zimmers entfernt ist). Nur ein geringer Bruchteil der Schüler wird eine genügende Beschreibung liefern können!

tischen Empfindens und religiös-sittlichen Handelns zu dienen geeignet sind. An dieser Aufgabe haben alle Unterrichtsfächer mitzuwirken, ihre volle Wucht und größte Arbeit fällt aber deshalb dem deutschen Unterricht zu, weil alle Bildung nur durch die Muttersprache vermittelt werden kann.

Zweites Kapitel.

Die psychologischen Grundlagen des Unterrichts.

Eine die Einzelheiten berücksichtigende Darstellung der psychologischen Bedingungen, nach denen sich der Unterricht zu richten hat, würde über die Aufgaben einer allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts hinausgehen. Daher werden die wissenswerten psychologischen Thatsachen hier in eine Anzahl kurzer, der praktischen Aneignung dienenden Sätze zusammengefaßt. Für ihre theoretische Begründung muß auf die zusammenhängenden Darstellungen der psychologischen Lehrbücher verwiesen werden.[1]) Dagegen

[1]) Für ein eingehenderes Studium der wissenschaftlichen Thatsachen, auf die der Unterricht, wenn er sich zur Kunst erheben will, Rücksicht zu nehmen hat, können folgende Werke besonders empfohlen werden:

1) Allgemein über Psychologie, Logik und Unterrichtskunst: Johann Friedrich Herbart, Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge hrsg. von Karl Kehrbach, Band I—II, Leipzig, Veit & Co. 1882—85; Band III—VI, Langensalza, Beyer & Söhne, 1888—92. Im Auszug: Herbart, Pädagogische Schriften, hrsg. von Otto Willmann, Leipzig, 2 Bände, 2. Aufl. 1880. Eine gute, namentlich Anfängern zu empfehlende Zusammenstellung der Gedanken Herbarts giebt Ernst Wagner, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts, Langensalza, F. G. L. Greßler, 5. Aufl., 1890 (auch unter dem Titel: Die Klassiker der Pädagogik. Band I). — M. Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze. Berlin, Dümmler, 2 Bde. 1876—78. — Herbert Spencer: Education: Intellectual, Moral and Physical, London, Williams and Norgate, 1878; in das Deutsche übersetzt von Fritz Schultze, Herbert Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Jena, F. Mauke, 1889. [Ein treffliches, in deutschen Lehrkreisen viel zu wenig gekanntes Buch.] — Ludwig Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig, G. Böhme, 1880; Derselbe, Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig, G. Böhme Nachf. 1890; Wilhelm Wundt, Logik. Eine Untersuchung der Prinzipien des Erkennens und der Methoden wissenschaftlicher Forschung, Stuttgart, F. Enke, 2 Bde. 1880—1883.

Monographien: F. W. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. Gütersloh, C. Bertelsmann. 2. Aufl. 1884. — Franz Fauth, Das Gedächtnis. Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der

gehört an diese Stelle eine Betrachtung, der in jenen naturgemäß nur ein mäßiger Raum zugewiesen werden konnte: es sind hier die Beziehungen aufzudecken, die zwischen der psychologischen Entwickelung des Kindes und dem sprachlichen Zustande bestehen, in dem es sich befindet, es ist ferner zu erörtern, wie auf Grund dieser psychologischen Bedingungen Art und Gang der Methode des sprachlichen Unterrichts gestaltet werden muß. So steht dieses Kapitel in ergänzender Verbindung mit dem vorhergehenden, das den Grad des bei dem Schüler voraussetzenden Verständnisses behandelte.

Die psychologischen Thatsachen, die der Unterricht berücksichtigen muß, sind in systematischer Zusammenstellung folgende:

I. In Beziehung auf das Ziel des Unterrichts.

1. Die Aufgabe des Unterrichts ist mit der Übermittelung von Kenntnissen nicht erschöpft. Mit ihnen soll sich vielmehr eine dauernde Wertschätzung des Gelernten und zugleich das Streben verbinden, sich mit den Gegenständen des Unterrichts in anhaltender, über die Schule hinausreichender Selbstthätigkeit zu beschäftigen. Es soll ferner das Wollen ausgebildet werden, die mit einer bestimmten Wertschätzung verbundenen Vorstellungen zu verwirklichen, d. h. in Thaten umzusetzen

heutigen Physiologie und Psychologie. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1888. [Besonders zu empfehlen für das Studium der verschiedenen Ansichten über das Gedächtnis. Die pädagogische Verwertung der gewonnenen Ergebnisse kommt bei Fauth etwas zu kurz und leidet außerdem an der Verwechselung von Logik und Grammatik.] — Berthold Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts, Annaberg, H. Graser, 2. Aufl. 1890. — Karl Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen. F. E. Neupert. 3. Aufl. 1889.

2) Zum Verständnis der Sprache und ihres Verhältnisses zur Psychologie und Logik: Arsène Darmesteter, La vie des mots étudiée dans leurs significations. Paris, Delagrave, 1889. — Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt, 1887; Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle, Niemeyer, 2. Aufl. 1886. Hermann Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. Ihre Prinzipien und ihr Verhältnis zu einander. Berlin, Dümmler, 1855. — Wundt, Logik (siehe oben). Die wissenschaftliche Pädagogik wird besonders vertreten von dem: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (begründet von Ziller), hrsg. von Theodor Vogt. Leipzig, Veit & Co. — Auch die „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", hrsg. von Frick und Meier, enthalten zahlreiche treffliche Aufsätze.

(vergl. S. 21). Verfolgt der Unterricht diese drei Ziele so heißt er erziehender Unterricht (im Gegensatz zum nicht erziehenden [unpädagogischen] Unterricht, der sich auf die Mitteilung von Kenntnissen beschränkt).

2. Die innige Wertschätzung der Gegenstände des Wissens, verbunden mit dem dauernden, selbstthätigen Streben nach ihrer Vervollkommnung, nennt man Interesse. Da der Unterricht eine allgemeine, harmonische Bildung vermitteln soll, so darf das Interesse sich nicht auf einen eng begrenzten Vorstellungskreis (Fachinteresse) beschränken, sondern muß vielseitig sein. Der Inhalt des dem Interesse unterworfenen Wissens ist, entsprechend der nie ruhenden Entwickelung des geistigen Lebens, dem Wechsel unterworfen; dennoch läßt sich dieser Inhalt gewissen unveränderlichen Grundrichtungen unterordnen, die Lindner[1]) in folgender, praktisch recht brauchbarer Übersicht zusammengefaßt hat:

Interessen der

Erkenntnis			**Teilnahme** an		
a. reine		b. wertschätzende	a. den Menschen		b. Gott
der Erfahrung	des Denkens	des Geschmacks	dem Einzelnen	der Gesellschaft	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
empirisches	spekulatives	ästhetisches	sympathisches	soziales	religiöses.

3. Die neuere Psychologie hat die Annahme besonderer seelischer Kräfte oder Vermögen verworfen und faßt die in ihrem inneren Wesen nicht näher erkennbare Kraft, die wir Seele nennen, als absolute Einheit auf. Diese einheitliche Kraft äußert sich in drei unterscheidbaren, aber in innigster Verbindung und Wechselwirkung stehenden Zuständen: in Vorstellungen, in Gefühlen und in Begehrungen. Auf der Ausbildung von Vorstellungen beruht die Aneignung von Kenntnissen, aus den Gefühlen entspringt das Interesse und aus den Begehrungen entwickelt sich das Wollen.

4. Ursprünglicher Besitz der Seele sind allein die Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen sind seelische Zustände, die aus jenen abgeleitet sind und sie zur Voraussetzung haben. Denn es giebt Vor-

[1]) Encyklopädisches Handbuch S. 417; vergl. Hartmann: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, S. 25.

ſtellungen, die weder Gefühle noch Begehrungen erregen, es ſind aber keine Gefühle und keine Begehrungen denkbar, die nicht zu irgend welchen Vorſtellungen in Beziehung ſtehen.

Daraus folgt, daß der Unterricht nicht imſtande iſt, unmittelbar ein Intereſſe und Wollen hervorzurufen, ſondern daß er einzig und allein auf die Übermittelung von Kenntniſſen, d. h. auf die Ausbildung des Vorſtellungskreiſes, angewieſen iſt. Dieſe Ausbildung muß aber ſo geſchehen, daß aus ihr dauerndes Intereſſe und feſtes Wollen ſelbſtthätig und notwendig entſtehen.

II. In Beziehung auf die Entwickelung des Vorſtellungslebens.

1. Vorſtellungen, die einmal von der Seele aufgenommen ſind, gehen nicht verloren, ſondern bleiben erhalten als dauernder geiſtiger Beſitz (vergl. Geſetz der Beharrung, S. 28).

2. Von allen in die Seele aufgenommenen Vorſtellungen kann in einer gegebenen kleinſten Zeiteinheit nur *eine* im Bewußtſein des empfindenden und denkenden Subjekts vorgeſtellt werden. Die große Menge der übrigen bleibt unbewußt (iſt latent). Dieſe Thatſache wird als *Enge des Bewußtſeins* bezeichnet.

3. Im allgemeinen wird die Vorſtellung, die ſich augenblicklich im Bewußtſein befindet, bereits im nächſten Augenblicke durch eine andere abgelöſt: die in das Bewußtſein tretenden Vorſtellungen ſind einem dauernden und ſchnellen Wechſel unterworfen. Nur ſtarke Erregung des Gefühls oder eine beſondere Anſtrengung des Willens (Aufmerkſamkeit) ſind imſtande, eine beſtimmte Vorſtellung längere Zeit im Bewußtſein feſtzuhalten.

4. Das Schwinden einer Vorſtellung aus der Enge des Bewußtſeins nennt man *Verdunkelung*.

Die Kraft, welche eine verdunkelte Vorſtellung in die Enge des Bewußtſeins emporhebt, bezeichnet man als *Reproduktion* (Gedächtnis in weiterem Sinne).

5. Die Verdunkelung und die Reproduktion der Vorſtellungen iſt abhängig von ihrem Inhalt (von dem Verhältnis der beiderſeitigen Summen ihrer Merkmale). Mit Rückſicht auf den Inhalt hat man zu unterſcheiden:

a. Vorstellungen mit denselben Merkmalen (gleiche).

b. Vorstellungen mit völlig verschiedenen Merkmalen (unvergleichbare oder disparate).

c. Vorstellungen mit teilweise gleichen Merkmalen (vergleichbare oder konträre).

Beim Zusammentreffen dieser drei Arten von Vorstellungen ergiebt sich folgendes:

a. Gleiche Vorstellungen vereinigen sich zu einer Vorstellung desselben Inhaltes, welche die ursprünglichen Vorstellungen an Stärke des Bewußtseins übertrifft.

b. Disparate Vorstellungen vereinigen sich bei gleichzeitigem Zusammentreffen zu einer zusammengesetzten Vorstellung, die die Summe der Merkmale der ursprünglichen Vorstellungen enthält.

c. Konträre Vorstellungen hemmen einander (die ältere wird verdunkelt, die jüngere verliert an Helligkeit).

6. Die Reproduktion beruht auf der Thätigkeit der Assoziationsgesetze (vergl. oben S. 29). Die Verknüpfung (Assoziation) von Vorstellungen erfolgt entweder nach dem Gesetze der Gleichartigkeit des Inhaltes (innerliche Verknüpfung), oder nach dem Gesetze des räumlichen Beieinanderseins oder zeitlichen Nacheinanderseins, kurz ausgedrückt, der Gleichzeitigkeit (äußerliche Verknüpfung). Daraus ergiebt sich für die Reproduktion der Vorstellungen folgendes:

a. bei gleichen Vorstellungen treten die Assoziationsgesetze nicht in Thätigkeit: die jüngere Vorstellung reproduziert in einem unmittelbaren Bewußtseinsakt die ältere, indem beide durch Vergleichung als identisch erkannt und zu einer einzigen Vorstellung gleichen Inhaltes, aber von größerer Stärke verschmolzen werden.

b. Disparate Vorstellungen werden reproduziert nach dem Gesetze des räumlichen Beieinanderseins oder zeitlichen Nacheinanderseins (mittelbare oder äußerliche Reproduktion).

c. Konträre Vorstellungen werden reproduziert nach dem Gesetze der Gleichartigkeit des Inhaltes: die gleichen Merkmale verschmelzen mit einander durch einen unmittelbaren Akt des Bewußtseins (nach a.) und ziehen, die Hemmung überwindend, die verschiedenen Merkmale in die Enge des Bewußtseins empor (unmittelbare oder innerliche Reproduktion).

7. Die Reproduktion geschieht, wie jede psychologische Thätigkeit, im natürlichen Zustande der Seele unbewußt. Wird sie mit Bewußtsein, d. h. unter einer besonderen Anstrengung des Willens ausgeübt, so heißt sie Memorierkraft oder Gedächtnis (in engerem Sinne). Werden die Vorstellungen nach dem äußeren Gesetze der Gleichzeitigkeit verknüpft, so heißt das Gedächtnis mechanisch; geschieht die Verknüpfung nach dem inneren Gesetze der Gleichartigkeit, so nennt man das Gedächtnis judiziös (denkend).

8. Mit der Reproduktion eng verknüpft, aber über sie hinauswirkend, ist die Apperzeption der Vorstellungen. Apperzeption nennt man die seelische Thätigkeit, durch welche neu in das Bewußtsein tretende Vorstellungen mit der bereits vorhandenen Vorstellungsmasse in Beziehung gesetzt und in sie eingefügt werden. Hierbei erleidet die neu hinzutretende Vorstellung je nach der Beschaffenheit der apperzipierenden älteren Vorstellungen eine größere oder geringere Veränderung.[1])

9. Das Eintreten der Apperzeption hängt ab:

a. von dem Inhalt der apperzipierenden und der apperzipierten Vorstellung;

b. von der besonderen, sich im Interesse und Wollen kundgebenden Gemütsverfassung des empfindenden Subjekts.

Beide Voraussetzungen stehen in inniger Wechselwirkung. Vorstellungen, die den älteren Vorstellungen in ihren Merkmalen gleich oder verwandt sind, werden schnell und mit dem Gefühl der Befriedigung apperzipiert.

---

[1]) Darauf beruht die Thatsache, daß neue Ideen, sobald sie in das geistige Leben der Völker eingreifen, nie unverändert fortwirken, sondern stets eine mehr oder minder große Umbildung erfahren. Der geistige Fortschritt vollzieht sich, um ein mathematisches Bild anzuwenden, niemals in der Richtung des Ausgangspunktes, sondern in einer Diagonale, deren Richtung nach dem Satze vom Parallelogramm der Kräfte bestimmt wird. Seltener ist der umgekehrte Fall, daß die neu hinzutretende Vorstellung machtvoll genug ist, den ganzen älteren Vorstellungskreis umzuformen. Wenn das eintritt, so erfolgt eine völlige Umwälzung des Bestehenden, ein Bruch mit der bis dahin herrschenden geistigen Auffassung. Beispiele dafür sind folgenschwere Entdeckungen, wie die eines Kopernikus, Newton, Darwin. Sie hatten den Umsturz bestehender Systeme und das Emporkommen einer neuen Weltauffassung zur Folge. Ähnlich sind zu beurteilen die Bekehrung des Paulus, die Erweckung Zinzendorfs, die geistige Entwickelung Luthers. Vergl. Lange, Über Apperzeption, S. 21

Vorstellungen, die neben gleichen Merkmalen eine Anzahl Merkmale enthalten, die dem älteren Vorstellungskreise fremd sind, werden langsamer und mit einem Gefühl der Spannung apperzipiert, indem die neuen Bestandteile durch eine besondere Anstrengung des Willens überwunden werden (geistige Arbeit).

Völlig neue, dem bisherigen Vorstellungskreise widerstrebende Vorstellungen werden gar nicht oder doch höchst selten, dann aber immer in unvollkommener Weise apperzipiert. (Vergl. S. 5—6.)[1] Je vollkommener die Apperzeption geschieht, d. h. je inniger die neuen Merkmale mit den bereits bekannten verschmelzen, desto kräftiger zeigt sich das Interesse und desto entschiedener das Wollen, auch teilweise neue Vorstellungen zu apperzipieren.

10. Das (psychologische und logische) Denken beruht in seinen beiden in die Erscheinung tretenden Arten, dem Urteilen und dem Bilden der Begriffe, auf einer Vergleichung zweier oder mehrerer Vorstellungen und der sich daraus ergebenden Verschmelzung der gleichartigen Merkmale. Daher ist das Gesetz des Denkens zugleich eines der beiden Gesetze der Reproduktion (vergl. oben S. 136). Daher stehen Denkarbeit und Gedächtnisarbeit (wenn sie nach dem Gesetze der Gleichartigkeit sich vollzieht) in inniger, sich gegenseitig fördernder Wechselwirkung. Daraus ergiebt sich die Forderung, denkend zu reproduzieren und reproduzierend zu denken.

Aus dieser Darstellung folgt zunächst, daß alle Äußerungen des psychischen Lebens mit einander in engstem Zusammenhange stehen und samt und sonders nur Wirkungen der einheitlichen, nicht näher bestimmbaren Kraft sind, die wir Seele nennen, sodann aber, daß diese einheitliche Kraft sich zuerst und ursprünglich in der Erzeugung von Vorstellungen äußert, von deren Beschaffenheit alle anderen Zustände des seelischen Lebens abhängen. Die wesentliche Aufgabe des Unterrichts ist daher die Erzeugung von Vorstellungen, die nach Inhalt und Umfaug vollkommen sind. Und zwar wird die Erwerbung neuer Vorstellungen

[1] Auf diese Thatsache ist beispielsweise die Hartnäckigkeit zurückzuführen, mit der veraltete Systeme und Anschauungen trotz wissenschaftlich unantastbarer Gegenbeweise aufrecht erhalten werden. Wer jahrelang in einem bestimmten Ideenkreise gelebt hat, besitzt nicht mehr die Fähigkeit, neue, diesem Ideenkreise widersprechende Thatsachen zu apperzipieren. (Vergl. S. 6.)

ermöglicht durch die Ausbildung der Apperzeptionsfähigkeit, während das Bewahren der Vorstellungen, m. a. W. der dauernde Besitz der Gegenstände des Wissens, auf der Ausbildung der Reproduktionskraft (des Gedächtnisses) beruht. Das energische und vollkommene Zusammenwirken beider Fähigkeiten führt von selbst zur Bethätigung eines lebendigen Interesses und zur Herausbildung eines kräftigen Wollens.

Aus den geschilderten psychologischen Thatsachen ergeben sich mehrere zwingende Forderungen, die wir nach folgenden zwei Gesichtspunkten ordnen:

I. Allgemeine methodische Forderungen.

1. Beschränkung und Konzentration.

Die Apperzeptionsfähigkeit der Seele ist nach der Zeit und nach Ausdehnung und Qualität der apperzipierten Vorstellungen gewissen Grenzen unterworfen. Niemals werden zwei oder mehrere Vorstellungen zu gleicher Zeit apperzipiert, sondern immer die eine nach der anderen, aber auch die Aneignung einer einzelnen Vorstellung verlangt zur Verschmelzung der neuen Merkmale mit den bereits bekannten einen gewissen nicht zu kurz bemessenen Zeitabschnitt, wenn anders die Apperzeption vollkommen eintreten soll. Ebenso ist die Menge der Vorstellungen überhaupt, die in einer längeren Zeit, etwa im Laufe eines Schuljahres oder der ganzen Schulzeit, apperzipiert werden können, einer Grenze unterworfen. Umfangreiches Wissen von den Dingen steht zu der Klarheit der Auffassung und zu der Energie des Könnens nicht selten im umgekehrten Verhältnis. Es ist ferner für den Erfolg der Apperzeption ganz wesentlich, daß die verschiedenen, im Laufe einer längeren Zeit apperzipierten Vorstellungen untereinander in geistiger Beziehung stehen, da völlig disparate Vorstellungskreise nur schwer (d. h. nur durch das äußere Gesetz der Gleichzeitigkeit) verknüpfbar sind und die Herausbildung eines starken, einheitlichen Interesses schädigen. Daher vollzieht sich eine vollkommene Ausbildung der Apperzeptionsfähigkeit nur in langsamer Entwickelung und unter Beschränkung auf einen einheitlichen und nicht zu ausgedehnten Vorstellungskreis. Auf dieser Thatsache beruht die Notwendigkeit der Beschränkung und der Konzentration des Unterrichtsstoffes. In dieser Beziehung befand sich das alte humanistische Gymnasium mit seinem auf die klassischen Sprachen und die Mathematik beschränkten

Lehrplan in einer beneidenswerten Lage. Denn es pflegte bei nicht zu starker stofflicher Belastung einen nahezu einheitlichen Gedankenkreis: das Verständnis und die Kenntnis des klassischen Altertums. Das heutige Gymnasium, das widerspruchsvolle Kind einer Übergangszeit, ist mit seinen dreizehn Unterrichtsfächern, in denen allen laut amtlicher Vorschrift eine bestimmte Zielleistung gefordert wird, entschieden zu stark belastet, vor allem aber entbehrt es, und das wiegt viel schwerer, einen einheitlichen Vorstellungskreis, da es die eingehende Beschäftigung mit dem klassischen Altertum und die gründliche Kenntnis seiner Sprachen noch immer als seine Hauptaufgabe hinstellt, trotzdem aber sich durch die unerbittliche Logik der geistigen Entwickelung gezwungen sieht, in immer größerer Ausdehnung moderne Bildungsbestandteile in seinen Lehrplan aufzunehmen. Diesem Mangel an einem geschlossenen Interessenkreise ist es wesentlich zuzuschreiben, daß trotz unleugbar besserer Unterrichtsmethode und vollkommenerer Unterrichtsmittel die Leistungen in den klassischen Sprachen dauernd zurückgehen.[1]) Jedenfalls muß mit diesem Übelstande so lange gerechnet werden, bis unsere modernen Verhältnisse für eine einheitliche Gestaltung unseres höheren Schulwesens reif geworden sind. So zeigt sich denn auch in den Verordnungen der Behörden wie in der pädagogischen Litteratur seit geraumer Zeit das anerkennenswerte Streben,

---

[1]) In den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts setzte Thiersch der dem eigentlichen Gymnasium vorausgehenden Vorbereitungsschule folgendes Ziel: „Soll der klassische Unterricht in unseren Gymnasien auf festem Grunde stehen, so muß der Knabe mit vollendetem zwölften Lebensjahre im Lateinischen eine vollständige Kenntnis der Formenlehre mit genauer Kunde der Ausnahmen und Abweichungen, eine ebenso genaue Kenntnis der syntaktischen Lehren mit Gewandtheit in ihrer Anwendung haben, endlich Fertigkeit im Verstehen leichter lateinischer Schriften“ (Friedrich Thiersch, Über gelehrte Schulen, Stuttgart u. Tübingen, J. G. Cotta, 3 Bände, 1826—29; Band I, S. 234). Welch ein Abstand gegen die heutigen Anforderungen! Aber trotz der Beschränkung der Ziele wird über dauernden Rückgang der Kenntnis geklagt: „Doch hat nach dem Eingeständnis der kompetentesten Beurteiler bis heute ein verhältnismäßiges Fortschreiten der Schüler im Latein nicht stattgefunden .... Trotz der Verstärkung des formalen grammatischen Unterrichts (gegenüber dem Normallehrplan von 1837) ist auch heute bis auf die oberste Klasse eine nicht geringe grammatische Unsicherheit bemerklich“ (A. J. Reisacker, Gymnasium und Realschule, in der Zschr. f. d. Gymn.-Wesen, 1882, S. 20). — „Die Thatsache ist nur allzuwahr, unsere Schüler lernen im Verhältnis dazu, daß sie es neun Jahre lang treiben, erschreckend wenig Latein“ (P. Cauer, Formale Bildung, in den Preußischen Jahrbüchern 1889, S. 341).

dem Gedanken der Beschränkung und Konzentration Geltung zu verschaffen. Es ist dem weitverbreiteten Mangel an pädagogischer Einsicht, vor allem aber dem großen Einfluß wissenschaftlicher Sonderneigungen der Lehrer zuzuschreiben, wenn diese Bemühungen bisher nicht den Erfolg gezeitigt haben, der für eine ersprießliche Entwickelung unseres höheren Schulwesens wünschenswert ist. Allgemeine Verordnungen der Behörden schaffen geringen Nutzen, da sie entweder leidendem Widerstand begegnen oder bald ganz, bald teilweise mißdeutet werden. Hierfür ist die Thatsache sehr lehrreich, daß seit den dreißiger Jahren die Klagen über Überbürdung trotz zahlreicher amtlicher Verfügungen nicht verstummt sind. Die Maßnahmen, durch die das tiefgehende Übel mit einiger Aussicht auf Erfolg bekämpft werden kann, sind folgende:

1) Gründliche psychologische Vorbildung der Lehrer nicht nur durch Einrichtung pädagogischer Seminarien, sondern vor allem durch den Nachweis eingehender Kenntnis der wissenschaftlichen Psychologie bei Ablegung des Staatsexamens. [1])

2) Aufgabe des Fachlehrersystems zu Gunsten des Klassenlehrersystems.

3) Die Durchführung der Schülerjahrgänge durch mehrere Klassen unter demselben Lehrer.

4) Die Beschränkung der Hausarbeit auf das möglichst geringste Maß. [2])

Sind diese Bedingungen erfüllt, dann dürfte auch die Beschränkung des Wissensstoffes durchführbar sein. Diese Beschränkung hat in doppelter Weise einzutreten:

1. Mit Rücksicht auf den gesamten in der Schule verarbeiteten Wissensstoff.

---

[1]) Unter den gegenwärtigen Verhältnissen bringen die Kandidaten beim Eintritt in die praktische Thätigkeit des Seminarjahres viel zu geringe theoretische Kenntnisse mit. Viele beschränken sich darauf, einige Wochen vor dem Examen Bruchstücke aus der Geschichte der Philosophie von Schwegler und den Abriß der Logik von Hoffmann „einzupauken".

[2]) Vergl. Hermann Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung, Halle, Waisenhaus, 1890 (Sammlung pädagogischer Abhandlungen, hrsg. von Frick und Meier Nr. IV), S. 16 f. 26.

Es ist bei dem großen Umfange des Unterrichtsstoffes unmöglich, alle Unterrichtsfächer mit gleicher Ausführlichkeit zu behandeln. Gegenstand eines bis in das Einzelne gehenden Studiums kann vielmehr nur ein begrenzter, in sich geschlossener Vorstellungskreis sein, an den sich die übrigen Wissensgebiete ergänzend und erläuternd anzuschließen haben. In unseren gegenwärtigen Verhältnissen kann dieser geschlossene Vorstellungskreis nur gefunden werden in einer umfassenden Kenntnis der kulturgeschichtlichen Entwickelung des deutschen Volkes (vergl. Einl. S. 17—18). Hier wird einmal Gewicht zu legen sein auf die geschichtliche Entwickelung, aus welcher der gegenwärtige Kulturzustand des deutschen Volkes hervorgewachsen ist, sodann aber auf die Kenntnis der geistigen und mechanischen Kräfte, welche in das Leben der Gegenwart bald fördernd, bald hemmend eingreifen. Dieses Studium muß so eingehend betrieben werden, daß in dem jungen, die Schule verlassenden Manne ein richtiges Verständnis vorbereitet werde für die Erscheinungen und Bedürfnisse des heutigen nationalen Lebens. Alle übrigen Wissensgebiete sind nur in ihren typischen Erscheinungen und nur insoweit zu behandeln, als sie die Kenntnis der modernen und nationalen Verhältnisse zu fördern und historisch zu erklären geeignet sind. Gegenstände der eingehenden Behandlung für die höhere deutsche Schule sind daher: Religion, deutsche Sprache und Litteratur, Geschichte des deutschen Vaterlandes, Geographie von Deutschland, Mathematik und Naturwissenschaft unter steter Anknüpfung an die praktische Verwertung in der Gegenwart. Das Kulturleben der außerdeutschen Völker in Gegenwart und Vergangenheit wird dagegen überall nur in großen Zügen und in übersichtlicher Darstellung zu behandeln sein. Eine vertiefte Erörterung hat nur da stattzufinden, wo die Kenntnis fremder Geschichte und fremder Kulturzustände Vorbedingung ist für das Verständnis der nationalen Entwickelung. Solche genauer zu behandelnden Gebiete sind beispielsweise: die griechische Kunst und Litteratur in ihren Haupterscheinungen, das Römertum in seiner Berührung mit der germanischen Welt, die Geschichte der Entdeckungen und Erfindungen, die französische Revolution u. a. m.

Mit der eben geschilderten Beschränkung auf einen einheitlichen Vorstellungskreis muß sich verbinden eine bedeutende Verminderung des rein mechanischen Gedächtnisstoffes. Die äußerliche, in der Aneignung einer großen Menge von leeren Namen und Daten gipfelnde Behandlung der

deutschen Litteraturgeschichte dürfte allerdings ziemlich allgemein aufgegeben sein, aber in der Geschichte und Geographie nimmt das mechanische Auswendiglernen, nach dem Inhalt der gebräuchlichen Lehrbücher zu urteilen, noch immer einen viel zu großen Raum ein. So finden sich z. B. in den bereits in fünfter Auflage erschienenen Gerichtstabellen von A. Gehring für die griechische Geschichte 132, für die römische Geschichte 278 Zahlen verzeichnet! Der Grund für eine solche Anhäufung rein gedächtnismäßigen Wissens liegt in einer falschen Auffassung vom Wesen der Bildung und des Wissens. Denn die Kenntnis von Zahlen und Daten ist an und für sich ein leerer und toter Besitz; das Wesentliche bei jedem Wissen ist vielmehr das Verständnis für die in Wirksamkeit tretenden Erscheinungen und das Begreifen ihrer Entwickelung. Es ist für die Beurteilung völlig gleichgültig, ob ein Primaner etwa das Datum der Schlacht bei den Arginusen anzugeben weiß oder nicht; seine wissenschaftliche Durchbildung würde aber ernstlich bezweifelt werden müssen, wenn er nicht imstande wäre, das Wesen der tragischen Kunst im Anschluß an die Definition des Aristoteles zu erörtern oder das Prinzip, auf dem die Dampfmaschine beruht, darzulegen. Es ist eben für die Bedürfnisse des Unterrichts überall im Auge zu behalten, daß die Kenntnis des Thatsächlichen und die innere Verknüpfung der Erscheinungen immer im Vordergrunde stehen muß, während die Kenntnis von bloßen Zahlen und Namen nur in beschränkter Ausdehnung und immer nur im Anschluß an das inhaltlich Wissenswerte ihre Berechtigung hat. Daher ist die Aneignung von geschichtlichen Daten auf wenige wichtige Merkzahlen zu beschränken; diese sind erst dann zu übermitteln, wenn im Bewußtsein der Schüler ein inhaltlich reicher und wohlgeordneter Stoff vorliegt. Ebenso thut man gut, sich in der Geographie auf wenige, wichtige Zahlen zu beschränken, und die übrigen wissenswerten Zahlen durch Verhältnisangaben mit jenen zu verknüpfen. Die hier geschilderte durchweg beschränkende Art des Unterrichts gründet sich auf die psychologische Thatsache, daß dauernde Reproduktionsfähigkeit (und damit wirkliches Wissen) nur bei solchen Vorstellungen erreichbar ist, die judiziös mit einander verknüpft werden können. (Vergl. oben S. 137.)

2. Mit Rücksicht auf die Verteilung des Wissensstoffes auf die einzelnen Lehrstunden.

In gleicher Weise wie bei der Verteilung des Gesamtstoffes müssen auch beim Gange des Unterrichts die Grenzen der Apperzeptionsfähigkeit berücksichtigt werden. Wenn in der Unterrichtseinheit, d. h. in einer Unterrichtsstunde, zu viel neue Vorstellungen dargeboten werden, so erlahmt die Apperzeptionsfähigkeit, und der vom Unterricht erwartete Erfolg bleibt aus. Das ist ein Fehler, den namentlich jüngere Lehrer nur schwer vermeiden lernen. So werden etwa in einer Stunde verschiedene Gebrauchsweisen des Genitivs oder des Konjunktivs „durchgenommen". So wird z. B. in einer Stunde der Rhein mit allen seinen Nebenflüssen behandelt. Das ist ein schwerwiegender methodischer Fehler. Der Unterricht muß stets die Regel beachten: Je vorsichtiger das Neue dem Schüler entgegengebracht wird, d. h. je langsamer der Unterricht vorschreitet, desto vollkommener vollzieht sich die Apperzeption, desto größer ist der Erfolg des Unterrichts. Der Lehrer muß gerade bei der Darbietung des Neuen weise Beschränkung üben. Er thut daher gut, den wöchentlichen Stoff in methodische Einheiten zu zerlegen, deren jede für eine Unterrichtsstunde bestimmt ist und eine oder wenige gleichartige Vorstellungen enthält.

Mit der geschilderten Beschränkung ist eng zu verbinden eine weitgehende Konzentration des Unterrichtsstoffes. Konzentration nennt man die Thätigkeit des Unterrichts, welche die gleichen (gleichartigen) und die konträren Vorstellungen aus den verschiedenen Unterrichtsfächern aufsucht und sie durch Vergleichung und durch Gegenüberstellung mit einander verknüpft. Die Konzentration ist daher eine bewußte Anwendung des Assoziationsgesetzes der Gleichheit oder des Gegensatzes. Sie fördert in hohem Grade die judiziöse Verknüpfung der Vorstellungen. Die Vorstellungskreise, welche die Schule zu übermitteln hat, scheiden sich in zwei Gruppen: die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche. Beide müssen unter sich und mit einander in enge Beziehung gesetzt werden. In dem sprachlichen Unterricht bildet den natürlichen Ausgangs- und Mittelpunkt die Muttersprache. Sind an ihr die allgemeinsten sprachlich formalen Vorstellungen gewonnen, so ist es die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts, einmal, das in den fremden Sprachen Gleichartige zu verarbeiten, sodann, das von dem Geiste der Muttersprache Abweichende in helle Beleuchtung zu stellen. Der zuerst von Hornemann angeregte Gedanke einer Parallelgrammatik der fünf Schul-

sprachen ist höchst beachtenswert und würde die Konzentration des Sprachunterrichts wesentlich fördern.[1]) Zwischen Griechisch und Lateinisch finden sich namentlich auf dem Gebiete der formalen Grammatik zahlreiche Berührungspunkte; der französische Unterricht anderseits wird stets auf das Latein zurückgreifen müssen, der englische einmal auf Latein und Französisch, sodann auf das Deutsche (in seiner schriftgemäßen und in seiner mundartlichen Form). Die Beziehungen der Geschichte zu den Sprachen sind unmittelbar gegeben, da ja die historischen Überlieferungen zumeist in der Form der Sprache niedergelegt sind, aber auch der Sprachunterricht wird engere Fühlung mit dem Geschichtsunterricht suchen müssen, indem die Sprache als etwas Gewordenes, als ein ewig Veränderliches, als das Ergebnis einer langen kulturhistorischen Entwickelung erkannt wird. Treffliche Dienste leistet in dieser Beziehung das Studium des Mittelhochdeutschen und seine Vergleichung mit der Sprache der Gegenwart.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe hat eine tiefere Konzentration ihrer Einzelfächer noch von der besseren Einsicht der Zukunft zu erwarten. Der mathematische Unterricht auf unseren heutigen höheren Schulen ist in weitem Umfange noch immer viel zu abstrakt und viel zu wenig verknüpft mit den übrigen Vorstellungskreisen des Unterrichts und des Lebens. Es muß im Hinblick auf die notwendige Konzentration gefordert werden, daß die mathematischen Lehrsätze nicht in ihrer abstrakten Form, sondern in steter Verknüpfung mit der Praxis und mit den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern erörtert werden. So sind sämtlich trigonometrischen, arithmetischen und stereometrischen Aufgaben der angewandten Mathematik, also vorzugsweise der Physik zu entnehmen.[2])

Die Geographie bildet das natürliche Bindeglied zwischen den beiden großen Gruppen, da sie mathematisch-physikalische und historische Vorstellungskreise in sich vereinigt.

---

[1]) Vergl. F. Hornemann, Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1888 (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, 3. Heft). — Derselbe: Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen in den „Lehrproben und Lehrgängen" 1889, Heft 20, S. 46—74; Heft 22, S. 20—74.

[2]) Vergl. A. Richter, Die Irrlehre von der formalen Bildung und ihre Folgen für die Gymnasien, insbesondere für den mathematischen Unterricht im „Pädagogischen Archiv", hrsg. von Krumme, 1891, S. 537—563.

Alle bisher erwähnten Fächer endlich stehen in enger Beziehung zum Unterricht im Deutschen und in der Religion: es ist wesentlich Aufgabe des deutschen Unterrichts, die in den übrigen Fächern gewonnenen Einzelvorstellungen zu allgemeinen Begriffen zu erheben und mit einander zu verknüpfen, und auch der Religionsunterricht muß es sich stets angelegen sein lassen, die religiös-sittlichen Ideen, die er zu übermitteln hat, mit dem ganzen sonstigen Vorstellungskreise des Unterrichts in enge Beziehung zu setzen.

2. Das Verhältnis des Unterrichts zum Interesse.

Wie oben (S. 137) erörtert wurde, hängt das Eintreten der Apperzeption wesentlich ab von der sich im Interesse und Wollen kundgebenden besonderen Gemütsverfassung des empfindenden Subjekts. Was völlig neu ist, oder was zu dem Gefühlsleben in keinem näheren Verhältnis steht, wird gar nicht oder nur selten apperzipiert. Daraus ergiebt sich für die Pädagogik die wichtige Forderung, daß der Unterrichtsstoff im allgemeinen, wie jede einzelne neu übermittelte Vorstellung, zu dem bei den Schülern vorhandenen Interesse in naher Beziehung stehen muß. Als untrüglicher Prüfstein für die Beurteilung jeder Methode muß die Frage gelten: schafft sie im Zögling ein als Anreiz wirkendes Vergnügen?[1]) Denn jede gesunde, dem Interesse entgegenkommende Bethätigung der Geisteskräfte ist bei normal beanlagten Kindern mit dem Gefühle der Lust verbunden, Unlust

[1]) Mit dieser Forderung tritt die moderne Pädagogik in schroffen Gegensatz zu altüberlieferten Vorstellungen. Da wird als ein besonderer Vorzug des klassischen Unterrichts gepriesen, daß er, fern von dem „Markte des Lebens“, die Schüler zur Beschäftigung mit „der Wissenschaft an sich“ anleite. Diese Gesinnung herrschte bekanntlich unter den Humanisten des achtzehnten Jahrhunderts, und sie vor allem hat zu der Verkümmerung unseres nationalen Lebens geführt, unter deren Folgen wir noch heute zu leiden haben (vergl. A. Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum S. 31—33). Heute verlangen wir, daß die Beschäftigung mit den Wissenschaften dauernd Fäden hinüberspinnt in die Praxis des Lebens. Diesen Grundsatz zu befolgen ist die vornehmste Pflicht der Schule. Denn ohne Berührung mit dem Leben ist kein Interesse möglich. Nur der gereifte und geistig hoch gebildete Mann vermag einer rein abstrakten Beschäftigung Interesse abzugewinnen. Es ist unsäglich traurig, wenn die Schüler den Unterrichtsstoff nicht in Beziehung zu ihrem bisherigen Vorstellungskreise setzen können, denn dann empfinden sie kein Interesse, kein Vergnügen am Unterricht und arbeiten unter dem Zwange eines übel angebrachten Pflichtgefühls. Und ihnen das zuzumuten, ist eine schwere pädagogische Sünde.

aber und das Gefühl des Zwanges stellen sich ein, sobald die aufgedrungene Beschäftigung dem Interesse nicht entspricht. Diese wichtige psychologische Thatsache ist bisher in der Anordnung der Lehrpläne und in der Art des Unterrichts zu wenig beachtet worden. Zu einem naturgemäßen Aufbau des Unterrichtssystems gelangt man erst, wenn man den Vorstellungskreis, dem das Kind in seiner natürlichen Entwickelung allein Interesse beimißt, gebührend berücksichtigt. Hierbei ist folgendes zu beachten:

1) Die dem Kinde geläufigen Vorstellungen erscheinen zumeist gebunden an ihre physiologische und psychologische Unterlage, d. h. an die Reize und Empfindungen, aus denen sich die Vorstellung ursprünglich zusammensetzt. Jedes Kind denkt konkret und das in um so höherem Grade, je jünger es ist. Erst spät und sehr allmählich erhebt es sich zu allgemeinen Vorstellungen, und selbst wenn solche gebildet sind, werden sie häufig (ihren Merkmalen nach) unter dem Bilde einer ganz bestimmten, durch die Erfahrung gegebenen Einzelvorstellung vorgestellt. Abstrakte Vorstellungen bildet das Kind niemals rein, sondern sie leben in ihm als eine Summe einzelner, in seiner Erfahrung vorkommender Wirkungen. Logisches (d. h. bewußtes siehe oben S. 38) Denken entwickelt sich beim Kinde sehr langsam und immer nur in angewandter Form, d. h. in Verbindung mit einer anschaulichen Unterlage. Das Kind denkt durchaus sinnlich, sein Vorstellungsleben ist durchaus gebunden an das Anschauliche und Greifbare, und ihm fehlt jede Fähigkeit zur Abstraktion und zum rein begrifflichen Denken.

2) Die dem Kinde geläufigen Vorstellungen sind ihrer Zahl nach gering. Ihr Inhalt beschränkt sich auf die dem Kinde zugänglichen Erfahrungen, d. h. auf die nahen und greifbar vorliegenden Verhältnisse des täglichen Lebens: den Verkehr in der Familie und in der Schule und die Erscheinungen der Außenwelt im Hause und auf der Straße, in Feld, Wald und Flur.

3) Je geringer die Zahl der dem Kinde geläufigen Vorstellungen ist, je weniger klar und geordnet diese Vorstellungen selbst sind, desto umfangreicher und ausgiebiger entfaltet sich die Thätigkeit der Einbildungskraft, indem die aus der Erfahrung entnommenen Merkmale in regelloser Assoziation mit einander verknüpft, verändert und in das Ungemessenene gesteigert werden. Daher wird das Vorstellungsleben der

Kinder in hohem Grade durch Phantasie und durch Einbildungen beeinflußt.

Dem geschilderten seelischen Zustande entsprechend finden wir an den Kindern folgende Arten des Interesses vorzugsweise ausgeprägt:

1) Das Interesse am Anschaulichen und sinnlich Greifbaren. Es ist eng verbunden mit der Abneigung gegen alles, was rein abstrakt ist und nicht sinnlich veranschaulicht werden kann.

2) Das Interesse an dem räumlich und zeitlich Naheliegenden, mit dem Leben und den Bedürfnissen der Kinder eng Verknüpften.[1])

3) Das Interesse an dem Fremdartigen, dem Wunderbaren und Phantastischen (Sehnsucht nach fremden Ländern; Märchen und Sagen).

Zu diesen drei Arten des Interesses, die mit dem eigentümlichen Vorstellungsleben des Kindes eng verknüpft sind, tritt noch hinzu:

4) Das Interesse an der möglichst freien und ungebundenen Bethätigung der körperlichen und seelischen Kräfte, wie es sich äußert im Spiel- und Bewegungstrieb, im Nachahmen und Versuchen, und in der Wißbegierde. Hier ergeben sich folgende Forderungen:

1) Der Unterricht hat zunächst die Aufgabe, die in der natürlichen Entwickelung des Kindes gegebenen Richtungen des Interesses auszubilden.

2) Das dem Kinde mangelnde Interesse an abstrakter Denkweise muß langsam und unter steter Anknüpfung an das natürliche Interesse herangebildet werden und erst auf den höheren Stufen des Unterrichts zur vollen Ausgestaltung kommen.

Diese Forderungen hat die noch heute in unseren höheren Schulen geltende Unterrichtsmethode nicht berücksichtigt. Sie verstößt dagegen in doppelter Weise: einmal, indem sie den an das Sinnlichkonkrete gebundenen Vorstellungskreis des Kindes zu wenig berücksichtigt und seine Ausbildung der privaten Fürsorge überläßt, sodann, indem sie den abstrakten Vorstellungskreis (fremde Sprachen, reine Mathematik) zu früh zur Verarbeitung heranzieht.

[1]) Man hat das Studium der modernen Zeit vom Unterricht ausschließen wollen mit der Behauptung, „sie stehe uns zu nah“. Diese oft ausgesprochene Ansicht beruht auf der Unkenntnis der psychologischen Entwickelung der Kindernatur. Daß der Unterrichtsstoff den Kindern „nah steht“, ist die wesentliche Bedingung jedes Erfolges im Unterricht, und im ganzen Aufbau des Lehrplans wie in der methodischen Behandlung der Einzelfächer muß der alte Grundsatz durchgeführt werden: vom Nahen zum Fernen.

Die notwendige Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens im Sinne der psychologischen (wissenschaftlichen) Methode wird nach folgenden Grundsätzen geschehen müssen:

1) Der sinnlich-konkrete Vorstellungskreis fällt in ausgedehnter und systematischer Verarbeitung vorzugsweise den unteren und mittleren Stufen des Unterrichts zu.

2) Der abstrakte Vorstellungskreis (besonders das Studium fremder Sprachen in abstrakter Form) ist vorzugsweise Aufgabe der Oberstufe und auf der Mittelstufe nur insoweit zuzulassen, als es möglich ist, ihn durch ein induktives (anschauliches) Verfahren zu versinnlichen.

II. Apperzeption und Reproduktion im Unterricht.

Die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist die Erweiterung des Vorstellungskreises (vergl. oben S. 135). Er hat zunächst dem Geiste des Zöglings neue Vorstellungen zu übermitteln, sodann aber dafür zu sorgen, daß diese neuen Vorstellungen zu einem lebendigen, stets verwendbaren Besitz der Seele werden. Jenes leistet die Apperzeption, dieses die Reproduktion. Beide stehen in enger Verbindung und Wechselwirkung.

Unter der Voraussetzung, daß das Interesse der Aufnahme einer neuen Vorstellung entgegenkommt (siehe oben S. 146), hängt der Erfolg der Apperzeption von der Vollkommenheit der apperzipierten und der apperzipierenden Vorstellungen ab. Eine Vorstellung ist vollkommen, wenn

1) alle ihr zukommenden einzelnen Merkmale genau bekannt sind, (Inhalt),

2) die Summe ihrer Merkmale von allen anderen Summen von Merkmalen (von anderen Vorstellungen) deutlich unterschieden wird (Umfang).

Diese Vollkommenheit der Vorstellungen herbeizuführen, ist Sache des Unterrichts. Seine Aufgabe ist daher, mit dem Inhalt und Umfang der Vorstellungen bekannt zu machen.

Da aber jede Vorstellung in sprachliche Form gekleidet ist, da ferner jeder sprachlich geformte Begriff vieldeutig ist und eine große Menge verschiedener Vorstellungen enthält, so erwächst dem Unterricht die zweite Aufgabe, sich mit der sprachlichen Form der Vorstellungen zu beschäftigen und in jedem einzelnen Falle festzustellen, welche Vorstellungen dem gebräuchlichen Sprachbegriff entsprechen. Daher ist jeder richtig betriebene

ſachliche Unterricht zugleich Sprachunterricht. Da wir nun ſtets nur in unſerer Mutterſprache denken und gar nicht imſtande ſind, uns für unſer inneres geiſtiges Leben die Denkformen einer fremden Sprache anzueignen[1]), ſo erhellt, daß die Mutterſprache thatſächlich im Mittelpunkt jedes Unterrichts ſteht, daß unſere geiſtige Fortbildung, im Einzelnen unſer religiöſes und äſthetiſches Empfinden, wie unſer logiſches Denken nur in ihr geſchieht und nur durch ſie geſchehen kann.

Der Menſch gelangt, wie bereits oben (S. 128) hervorgehoben wurde, in ſeiner natürlichen Entwickelung ſelten dahin, vollkommene Vorſtellungen zu bilden. Die große Menge von Reizen und Eindrücken, die auf ihn einſtürmen, hindert die Vertiefung in das Einzelne, zudem iſt die Fähigkeit der Beobachtung, welche die verſchiedenen Merkmale einer Vorſtellung geſondert in das Auge faßt, zu wenig ausgebildet. Vollkommen lebt eine Vorſtellung erſt dann im Bewußtſein, wenn jedes ihrer Merkmale beſonders aufgefaßt und wiederholt gemerkt wird. Will der Unterricht daher vollkommene Vorſtellungen erzeugen, ſo hat er zunächſt ſämtliche einer Vorſtellung zukommenden Merkmale in ihrer Vereinigung anſchaulich vorzuführen (dem Schüler vor Augen zu führen). Sodann hat der Schüler in ſelbſtthätiger Beobachtung die einzelnen Merkmale aufzuſuchen, ſie geſondert neben einander zu ſtellen und dann, ſie von neuem vereinigend, ſelbſtthätig die Vorſtellung zu bilden. Das Weſentliche bei der Erwerbung neuer Vorſtellungen iſt immer, daß der Beobachtungsſinn gepflegt wird und daß der Schüler angeleitet wird, das Neue durch eigenes ſelbſtändiges Denken herauszufinden. Jeder Lehrer muß es ſich zur Regel machen, ſeinen Schülern nie etwas mitzuteilen, was ſie durch eigenes Nachdenken herausfinden können.[2]) Daraus ergiebt ſich ferner,

[1]) Das geſchieht erſt, wenn durch jahrelangen Aufenthalt im fremden Lande die fremde Sprache gewiſſermaßen zur Mutterſprache wird.

[2]) „Das Denken iſt mehr wert als das Gedachte. In der Methode ruht die Stärke der Schule. Ein unendlicher Unterſchied beſteht darum nach wie vor zwiſchen der ſogenannten wiſſenſchaftlichen Weiſe, die von Grundſätzen, Definitionen und Prinzipien ausgeht, deduziert und ſubſumiert, und unſerer Weiſe, der Elementarmethode. Ich ſage, ein unendlicher Unterſchied liegt dazwiſchen, ob ich doziere: das iſt ſo, und hier iſt der Beweis; oder ob ich ſage und verlange: denke darüber nach, wie es iſt! Ein Erddiameter liegt zwiſchen dieſen Weiſen — und worauf es eben ankommt — ihren Reſultaten. Das iſt ein altes Lied. Gar mancher hat es ſingen hören, aber ohne die Melodie zu verſtehen. Das Gute, wie das Schlechte dringt nur da ein, wo Empfänglichkeit dafür ſtattfindet. Heil dem künftigen Lehrer, der als

daß überall da, wo es sich um die Erzeugung neuer Vorstellungen handelt, der Unterricht die erotematische Methode (Frage und Antwort) anzuwenden hat. Die vortragende (akroamatische) Lehrweise, bei welcher der Lehrer allein thätig ist und die Schüler sich leidend verhalten, hat nur da einzutreten, wo es sich um die Zusammenfassung bereits bekannter Thatsachen in abschließender begrifflicher Form handelt.

Das hier geschilderte Prinzip des anschauenden Unterrichts ist von den Pädagogen der Volksschule seit geraumer Zeit durch treffliche methodische Schriften allseitig ausgebildet worden und hat im Volksschulunterricht überall seine Anwendung gefunden. Nicht so in den höheren Schulen. In ihnen findet sich der Anschauungsunterricht nur in kümmerlichen Anfängen, im allgemeinen herrscht noch überall die abstrakt-verbalistische Methode. Der Grund davon liegt darin, daß die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen bis vor kurzem völlig dem Zufall überlassen wurde. Seitdem durch Einrichtung der pädagogischen Seminarien die angehenden Lehrer genötigt worden sind, sich mit wissenschaftlicher Pädagogik zu beschäftigen, kann man der Hoffnung Raum geben, daß in nicht zu ferner Zeit eine Wendung zum Besseren eintreten werde. Die höhere Schule, die wegen der Menge ihrer Unterrichtsfächer unter höchst schwierigen Verhältnissen arbeitet, wird erst dann den gesteigerten Anforderungen des modernen Bildungsbedürfnisses genügen können, wenn sie sich die Methode der Volksschule zu eigen macht und vor allem das Prinzip des anschauenden Unterrichts in ihrem ganzen Organismus in breitester Ausdehnung und bis in die obersten Klassen durchführt.

Der Anschauungsunterricht wird sich je nach der Art der Vorstellungen, welche angeeignet werden sollen, verschieden gestalten.

Schüler wahren Inhalt in der rechten Weise empfängt, d. h. sich erwirbt! Merke: er wirbt, er arbeitet, er greift. Ohne Selbstthätigkeit des Lernenden, ohne ein Interesse, das dem Lehrstoff entgegenkommt, bringt er es höchstens zum äußerlichen Wissen, Gehört- und, wenn er ein glückliches Gedächtnis hat, Behaltenhaben, zu einer Art Innehaben und im allerbesten Falle Begreifen, aber darum noch nimmermehr zum Besitz und zu freier Verwendung des Besitztums. Worüber der Mensch geistig frei soll schalten und walten können, das muß er, er selbst, sich erarbeiten" (Diesterweg, Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neu bearbeitet von M. W. Meyer und B. Schwalbe, Berlin, E. Goldschmidt, 1889, S. 5).

1. Sind die Vorstellungen konkret, das heißt, entsprechen sie wirklich vorhandenen Gegenständen, so müssen diese Gegenstände, soweit das irgend möglich ist, dem Schüler auch vor Augen geführt werden. Denn eine noch so gute Abbildung oder Nachbildung ersetzt niemals die Wirklichkeit. Nun ist es seit lange üblich, Mineralien und Pflanzen im naturwissenschaftlichen Unterricht vorzuzeigen. Die Einrichtung von Schulgärten, die den Schulen zum botanischen Unterricht die nötige Anzahl von Exemplaren liefern, hat sich überall bewährt. Aber das sind eben nur Anfänge. Wenn das Prinzip der Anschauung allseitig und folgerichtig durchgeführt werden soll, so wird man sich entschließen müssen, mit gewissen altgewohnten Anschauungen zu brechen. Die Idee des Unterrichts ist dem gegenwärtigen Geschlecht mit der Örtlichkeit der Schulstube zusammengewachsen, und man kann sich kaum einen ernsten, zusammenhängenden Unterricht denken, der nicht an die Schulstube gebunden wäre. Diese Vorstellung wird man aufgeben müssen. Da es gar nicht möglich ist, alle die Gegenstände, deren anschauende Betrachtung doch zur Erzeugung vollkommener Vorstellungen durchaus notwendig ist, in die Schulstube zu versetzen, so wird man die Schüler aus der Schule hinaus und an die Orte führen müssen, wo jene anschauende Betrachtung möglich ist. Das bedeutet einen völligen Bruch mit den Anschauungen der Vergangenheit, aber dieser Bruch ist nach unserer heutigen Auffassung von den Anforderungen eines richtigen Unterrichts notwendig. Wenn übrigens ein solches regelmäßiges Hinauswandern der Schuljugend auf Straße, Feld und Flur, in die Werkstätten und industriellen und technischen Anlagen, in die Museen aller Art[1]) unter methodischer und sachgemäßer Leitung sich vollzieht, so ist nicht zu befürchten, daß die Zucht und der Ernst des Unterrichts darunter leiden. Es wird im Gegenteil, sobald erst die neue Gewohnheit zur Sitte geworden ist, eine Lust und ein Streben die Gemüter der Schüler erfassen, wie sie solche bei dem ermüdenden Sitzunterricht niemals empfunden haben. Solch ein Anschauungsunterricht hat namentlich einzutreten in allen Fächern der Naturwissenschaften und der beschreibenden Mathematik, in zweiter Linie in der Geographie, in

[1]) Staatliche und städtische Anstalten und Anlagen aller Art dem regelmäßigen Besuch der Schüler zu öffnen, unterliegt keiner Schwierigkeit. Aber auch die Besitzer privater Stätten der Industrie und Technik werden kaum Widerspruch erheben, sobald sie in angemessener Weise dazu aufgefordert werden.

der Kultur- und Kunstgeschichte. Die diesen Fächern zustehenden Unterrichtsstunden wären dann so anzuwenden, daß sie je nach Bedürfnis teils am Orte der Anschauung, teils im Schulzimmer erteilt würden. Natürlich ist die Art der Gegenstände, welche zum anschauenden Unterricht verwendet werden können, je nach der Lage des Schulortes verschieden: sie ist eine andere in der Reichshauptstadt und in den Mittelpunkten des industriellen und kommerziellen Lebens, eine andere in Seestädten, eine andere in Städten gebirgiger Gegend, bald reichhaltiger, bald beschränkter; aber selbst in der kleinen Stadt des Flachlandes fließt die Quelle der Anschauungsmittel noch so reich, daß sie bei richtiger und liebevoller Ausnutzung großen Segen stiften kann. Die Hauptsache ist, daß die große Menge der sinnlichen Gegenstände zu einem wohlgeordneten System verarbeitet wird und daß in diesem System die typischen Erscheinungen in Natur- und Menschenleben, soweit es nach den Mitteln des Schulortes möglich ist, den Schülern dargeboten werden. Bei diesem Unterricht müssen Anschauung, begriffliche Erklärung und sprachliche Zusammenfassung immer Hand in Hand gehen. Dann baut sich die methodische Behandlung in drei zeitlich aufeinander folgenden Stufen auf:

a) Anschauung des Gegenstandes und selbstthätiges Aufsuchen der Merkmale (außerhalb des Schulhauses).

b) Begriffliche Verarbeitung des Angeschauten durch Frage und Antwort (im Schulzimmer, durch Zeichnung an der Wandtafel unterstützt).

c) Sprachliche Zusammenfassung des Erlernten in Form einer kleinen Abhandlung durch die Schüler (im Elternhause oder nach Bedürfnis im Schulzimmer).

2. Sind die Vorstellungen abstrakt, so tritt an Stelle der unmittelbaren, äußeren Anschauung ein Verfahren, das man als die Erzeugung der inneren Anschauung bezeichnen kann. Während bei den konkreten Vorstellungen die Merkmale durch die Beschauung des der Vorstellung entsprechenden Gegenstandes greifbar sinnlich vor Augen treten, liegen sie hier der äußeren Betrachtung verborgen, denn der die Vorstellung vertretende sprachgeformte Begriff ist vieldeutig und verrät nichts von ihrem Inhalt. Die einzelnen Merkmale einer abstrakten Vorstellung erschließen sich erst der sprachlichen und der historischen Untersuchung. Der sprachlichen, indem die der Vorstellung Leben und Farbe gebende Metapher,

das Erzeugnis der inneren Sprachform, aufgedeckt wird, der historischen, indem die verschiedenen Wandlungen nebeneinander gestellt werden, welche die Vorstellung ihrem Inhalte nach (mit Beziehung auf die Summe ihrer Merkmale) im Laufe der kulturhistorischen Entwickelung erfahren hat. Die Behandlung der abstrakten Vorstellungen ist die schönste, aber auch die schwierigste Aufgabe des Unterrichts. Der Lehrer hat sich vor allem vor abstrakten Definitionen zu hüten. Sie werden, da hinter ihnen kein Inhalt steht, überhaupt nicht apperzipiert, sondern rauschen an dem Ohr des Schülers ohne jede dauernde Wirkung vorüber. Die Kenntnis der in den abstrakten Vorstellungen vereinigten Merkmale und damit die Möglichkeit vollkommener Apperzeption ist nur durch die langsame und methodisch gegliederte Arbeit der gesamten Schulzeit zu erreichen. Auf der Unterstufe des Unterrichts sind die abstrakten, vor allem die ethischen Begriffe dem Verständnis der Jugend durch Beispiele von Handlungen und Gesinnungen, die ihrem Erfahrungskreise nahe liegen, zu vermitteln; im weiteren Verlaufe des Unterrichts muß die sprachliche und historische Behandlung immer mehr in den Vordergrund treten. Der Erfolg des Unterrichts hängt wesentlich von dem planmäßigen Zusammenarbeiten der verschiedenen Unterrichtsfächer ab. Zu dem Verständnis solcher Ausdrücke, wie Bildung, Ehre, Freiheit, Humanität, Humanismus, Nation, Patriotismus, Politik, Recht, Staat, Toleranz, Vaterland, tragen die aus den klassischen und modernen Litteraturen, der Geschichte und der Geographie geschöpften Kenntnisse in gleicher Weise bei. Aber auch hier bildet der deutsche Unterricht den Brennpunkt, in dem die aus den verschiedensten Richtungen kommenden Strahlen der geistigen Erkenntnis sich vereinigen. Seine Aufgabe ist, die ihm aus dem gesamten Unterrichtsstoff zuströmenden Vorstellungen (selbstverständlich in der durch das Jünglingsalter gebotenen Beschränkung) zu allgemeinen Ideen zu erheben. Eine abstrakte Vorstellung erscheint als Idee, wenn sie:

1) in ihrer sprachlichen Gestaltung (der inneren Sprachform) erfaßt wird,
2) in ihrer heutigen Bedeutung nach allen ihren Merkmalen bekannt ist,
3) in dem Wandel ihrer Bedeutung im Laufe der historischen Entwickelung begriffen wird. (Vergl. die Anmerkung 1 zu S. 36.)

Während durch die Apperzeption die Erwerbung neuer Vorstellungen vermittelt wird, dient die Reproduktion dem Bewahren der erworbenen Vorstellungen, der Erzeugung eines festen und lebendigen geistigen Besitzes. Sie wirkt, wie oben (S. 137) erwähnt, sowohl mechanisch, wie judiziös. Beide Arten der Reproduktion treten beim Neulernen, das sich durch den Apperzeptionsprozeß vollzieht, in Thätigkeit. Wird die Reproduktion mit Bewußtsein vollzogen, so nennt man sie Memorierkraft (Gedächtnis im engeren Sinne). Als solche ist sie das wesentliche Unterrichtsmittel zur Bewahrung des neu erlernten Stoffes. Auch das Memorieren kann einmal mechanisch und zweitens judiziös vor sich gehen. Diese zwei Arten des Memorierens haben aber verschiedenen Wert für den Unterricht. Während beim mechanischen Memorieren die Verknüpfung der Vorstellungen nur nach dem ganz äußerlichen Gesetze der Gleichzeitigkeit vollzogen wird, beruht das judiziöse Memorieren auf dem inneren Gesetze der Gleichartigkeit des Inhaltes zweier Vorstellungen, d. h. auf der wechselseitigen Verknüpfung der beiderseitigen Merkmale. Daher ist die judiziöse Memorierkraft:

1) intensiv stärker,

2) extensiv umfassender,

3) ihrer Wirkung nach allseitiger als die mechanische. [1])

Aus dieser Thatsache folgt, daß der Schulunterricht grundsätzlich zum judiziösen Lernen und Wiederholen anleiten muß. Mechanisches Memorieren ist nur da als notwendiges Übel zu dulden, wo eine Verknüpfung nach der Gleichartigkeit des Inhaltes sich als unmöglich herausstellt. Selbst ein an und für sich mechanischer Stoff muß so viel wie irgend möglich judiziös behandelt werden. Daraus hat namentlich der Unterricht in den fremden Sprachen wichtige methodische Folgerungen zu ziehen.

Apperzeption und judiziöse Reproduktion, das Erwerben neuer Vorstellungen und das Bewahren der erworbenen, stehen in engster Wechselwirkung, denn beide haben die vollkommene Kenntnis des Inhaltes der Vorstellungen zu ihrer Voraussetzung. Und beide wiederum müssen Hand in Hand gehen mit der begrifflichen Erfassung des Vorstellungsinhaltes

[1]) Vergl. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, S. 102.

(Denken). Diese Stufen dürfen daher niemals von einander getrennt werden, sondern sind in jeder einzelnen Unterrichtsstunde innig mit einander zu verschmelzen. So ist der Stoff jeder Unterrichtsstunde methodisch folgendermaßen zu zergliedern:

1) Apperzeption — Reproduktion (Einprägen) des Apperzeptionsergebnisses.
2) Begriffliche Durcharbeitung — Reproduktion des Denkergebnisses.

Sind so Apperzeption und Reproduktion in vollkommener Weise ausgeführt, dann folgt

3) die selbständige Anwendung des Erlernten.

Dieses Verfahren beweist zugleich, daß es unrichtig ist, verschiedene Arten des Unterrichts, einen analytischen und synthetischen, einen induktiven und deduktiven einander gegenüberzustellen und für die einzelnen Fächer die eine oder die andere Art als besonders geeignet in Anspruch zu nehmen. Jeder richtige Unterricht muß, je nach den psychologischen Stufen, die er zu verarbeiten hat, teils analytisch und induktiv, teils synthetisch und deduktiv fortschreiten.

Der in diesem Kapitel geschilderte Gang des Unterrichts muß kraft der ihm innewohnenden Natürlichkeit und Angemessenheit überall wo unterrichtet wird, also auf höheren wie auf niederen Schulen, eingeschlagen werden. Wenn die Praxis und die Auffassung weiter Kreise der gebildeten Bevölkerung einen Unterschied macht zwischen Elementarunterricht (Volksschulunterricht) und höherem (wissenschaftlichem) Unterricht, so ist diese Unterscheidung, sobald die Methode des Unterrichts darunter begriffen werden soll, unrichtig und irreführend; sie ist vielmehr nur dann berechtigt, insofern von dem größeren oder geringeren Umfange des dargebotenen Unterrichtsstoffes geredet wird. Denn der Elementarunterricht muß auch auf der untersten Stufe der Volksschule wissenschaftlich[1]) sein, d. h. er muß folgerichtig fortschreiten und den vorliegenden Stoff nach seinen inneren Gründen zerlegen und bearbeiten; anderseits muß der Unterricht, selbst auf der Oberstufe der höheren

[1]) Denn zum Begriff der Wissenschaft gehört nicht die Anwendung zahlreicher technischer Ausdrücke. Auch der wissenschaftlich bedeutende Inhalt kann in einer allgemein verständlichen Sprache dargestellt werden.

Schulen, immer elementar sein, d. h. er muß, wo er neue Vorstellungen verarbeitet, immer von der Beobachtung und Zusammenstellung der Elemente, d. h. der einzelnen Merkmale dieser Vorstellungen, ausgehen. Da nun die hier geschilderte Unterrichtsweise zum großen Teil aus der Arbeit der Volksschulpädagogen hervorgewachsen ist und zuerst in der Volksschule Geltung und praktische Gestaltung gewonnen hat, so wird die höhere Schule die gesundeste Förderung ihrer Interessen und die wünschenswerte Vervollkommnung ihrer Unterrichtsweise darin finden müssen, daß sie sich die Methode der Volksschule in weitem Umfange aneignet (vergl. S. 151). Wenn sich der weitere geistige Blick, den das Universitätsstudium dem Lehrer der höheren Schule verleiht, mit der Kenntnis der psychologischen Methode verbindet, die jetzt vorzugsweise an Volksschulen geübt wird, dann kann der Unterricht an unseren höheren Schulen eine Durchbildung erreichen, die ihm bei dem einseitigen Verharren auf dem Standpunkt abstrakter Lehrweise versagt bleiben muß.

Zweiter Teil.

Der Aufbau des Sprachunterrichts.

Erſter Abſchnitt.

Der formale Bildungswert der einzelnen Sprachen.

Bei der Betrachtung der Grundlagen des Sprachunterrichts wurde der Wert, den man den einzelnen Sprachen als Ausdruck des menſchlichen Geiſtes beimeſſen muß, vom allgemeinen Standpunkte aus beſprochen. In dieſem Abſchnitte iſt zu erörtern, wie dieſe Wertſchätzung ausfallen muß, ſobald die beſonderen Zwecke des Unterrichts erreicht werden ſollen.

Die Sprache iſt zunächſt, als Mutterſprache, Werkzeug der Mitteilung von Gedanken. Von dieſem Standpunkte aus nimmt der Unterricht in der Mutterſprache die erſte Stelle im Schulorganismus ein. Denn jeder Unterricht iſt nur durch die Vermittelung der Mutterſprache möglich. [1])

Die Sprache iſt zweitens die äußere Hülle für den in der ſprachlichen Form niedergelegten und angedeuteten Inhalt der Vorſtellungen. Von dieſem Standpunkte aus bemißt ſich der Unterrichtswert der Sprachen nach der Wertſchätzung der Vorſtellungen, die in der Litteratur einer jeden Sprache ihren Ausdruck gefunden haben. Auch in dieſer Beziehung ſteht die Mutterſprache im Mittelpunkte des Unterrichts, da nach den in der Einleitung (S. 17—18) aufgeſtellten Grundſätzen die Vertiefung in die deutſche Kulturwelt und ihr verſtandesmäßiges Erfaſſen die Hauptaufgabe der höheren Schule ſein muß. Der Unterricht in den fremden

[1]) Das Sprechen fremder Sprachen kann unter den heutigen Verhältniſſen nur als Übung im Ausdruck angewendet werden. Es iſt pſychologiſch und methodiſch unzuläſſig, ſich beim wirklichen Unterricht, d. h. bei der Erzeugung neuer Vorſtellungen, einer fremden Sprache zu bedienen.

Sprachen als Vermittler der in ihnen niedergelegten Vorstellungen ist jenem Hauptziele untergeordnet, hat aber, in dieser Beschränkung auf die zweite Stelle, aus inneren Gründen seine volle Daseinsberechtigung. [1])

Die Sprache ist drittens Ausdruck der inneren Sprachform, d. h. das Ergebnis einer besonderen, ihr im Unterschiede von anderen Sprachen eigentümlichen Art, die in ihr enthaltenen Vorstellungen sprachlich zu gestalten (vergl. oben S. 46—47). Unter dem Begriffe des Sprachunterrichts im eigentlichen Sinne wird die denkende Betrachtung und Aneignung einer inneren Sprachform im Gegensatz zu anderen Sprachformen verstanden. Insofern dieser Unterricht nicht den in der Sprache ausgedrückten Inhalt der Vorstellungen, sondern die sprachliche Form selbst zum Gegenstande seiner Behandlung macht, ist er formal; insofern von dem Studium der sprachlichen Formen eine Ausbildung irgend welcher Art erwartet wird, ist der Bildungswert des Sprachunterrichts formal. Diese formale Bildung kann sich zunächst auf die Erzeugung allgemeiner Vorstellungen und Fähigkeiten beziehen (formale Bildung im engeren Sinne); sie kann zweitens in der Einwirkung gefunden werden, die das Studium der fremden Sprache auf die Gestaltung und Handhabung der Muttersprache ausübt.

---

[1]) Der wesentlichste dieser inneren Gründe besteht in der Thatsache, daß geistiges Verständnis im höchsten Sinne nur durch das Lesen der Originalschriftsteller zu erreichen ist. Denn sprachliche Form und Inhalt sind enge mit einander verwachsen, und den Nerv des Empfindens trifft die Übersetzung nie. In diesem Sinne äußert sich Goethe: „Beim Übersetzen muß man bis ans Unübersetzliche herangehen: alsdann wird man aber erst die fremde Nation und die fremde Sprache gewahr." (Sprüche in Prosa. Sämtliche Werke, Cotta 1869, Bd. I, S. 173.) Vergl. auch Münch, Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium, in den „Vermischten Aufsätzen", S. 132—133. Deshalb sollte nur da zu Übersetzungen gegriffen werden, wo der Lehrplan den Betrieb der fremden Sprache nicht zuläßt (wie am Realgymnasium), oder wo das Lesen in der Ursprache zu große sprachliche Schwierigkeiten bietet. So dürfte es sich empfehlen, den Thukidides eher in einer guten Übersetzung zu lesen, als Kraft und Zeit der Schüler bei der Entzifferung des schwierigen Urtextes zu vergeuden. — Aus demselben Grunde aber muß gefordert werden, daß die Meisterwerke der mittelhochdeutschen Litteratur auch in der Sprache ihrer Zeit gelesen werden. Es ist ein Unding, die Gedichte Walthers von der Vogelweide in neuhochdeutscher Übersetzung zu lesen, denn ihr Hauptreiz liegt in ihrer eigenartigen Sprachform.

Erstes Kapitel.

Der Sprachunterricht und die formale Bildung.

Der Unterricht ist, wie oben (S. 135) erörtert wurde, auf die Erzeugung von Vorstellungen angewiesen. Von der Beschaffenheit der Vorstellungen hängt es ab, ob sich einerseits ein lebendiges Empfinden entwickelt, ob anderseits die Vorgänge, die wir unter dem Begriffe des Denkens zusammenfassen (psychologisches und logisches Denken), mit vollkommener Energie von statten gehen. Im vorliegenden Falle besteht der Inhalt der Vorstellungen, die der Unterricht vermitteln soll, in den sprachlichen Formen und Beziehungen. Es sind daher folgende Fragen zu erörtern:

1) Ist das Studium der sprachlichen Formen geeignet, Vorstellungen ethischen oder ästhetischen Charakters zu erzeugen?

2) Ist das Studium der sprachlichen Formen geeignet, die Ausbildung im Denken, insbesondere im logischen (wissenschaftlichen) Denken zu befördern?

In der Auffassung der Gymnasialpädagogik ist dem ersten, der Erzeugung ethischer und ästhetischer Vorstellungen durch den Sprachunterricht, geringere Wichtigkeit beigelegt worden, wenn auch immerhin eine solche Wirkung, namentlich von dem griechischen Unterricht, erwartet wird.

Das zweite aber, die Ausbildung im wissenschaftlichen Denken durch das Studium der Sprachformen, ist, unter Beschränkung auf das Lateinische, zum Hauptgrund geworden, mit dem die Stellung dieser Sprache im Mittelpunkte des gymnasialen Unterrichts verteidigt wird. Diese Behauptung hat neuerdings O. Jäger in schärfster Form aufgestellt: „Lateinlernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen.“ [1])

I. Das Sprachstudium und die Erzeugung ethischer und ästhetischer Vorstellungen.

Bei der Analyse des Begriffs ist, wie oben (S. 120 f.) erörtert wurde, zunächst die Summe seiner Merkmale festzustellen und zwar ein-

[1]) Vergl. O. Jäger, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889.

mal in ihrer gegenwärtigen Gestaltung und sodann in ihrer historischen Entwickelung. Diese Aufgabe löst der Unterricht durch die gemeinsame Arbeit aller seiner Fächer und durch die Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse im deutschen Unterricht. Bei der Analyse der Begriffe kommt aber zweitens ihre sprachliche Form in Betracht. Wenn die eigentümliche Auffassung der inneren Sprachform die Färbung eines jeden Begriffes, sei er gegenständlich oder nur gedacht, wesentlich bestimmt, so tritt diese Thatsache bei der Beurteilung der sittlichen Begriffe geradezu in den Mittelpunkt der Betrachtung. Denn die Art, wie ein Volk seine sittlichen Begriffe sprachlich erzeugt, giebt einen untrüglichen Maßstab ab für die Tiefe oder die Flachheit des sittlichen Empfindens selbst. So beweist die ursprüngliche Bedeutung des deutschen Begriffs Arbeit = Mühsal, Beschwerde, daß den alten Germanen die Auffassung der Arbeit als einer sittlichen, befreienden Thätigkeit unbekannt war. So zeigt die sprachliche Gestaltung des lateinischen matrimonium, des griechischen γάμος, daß die klassischen Völker die Ehe rein nach dem geschlechtlichen Zwecke beurteilten und keine Vorstellung hatten von der sittlichen Höhe des gesetzmäßigen Bundes zwischen Mann und Weib. [1])

Indem nun der Unterricht die Beziehungen der sittlichen Begriffe zur inneren Sprachform aufdeckt, führt er in den Kern der sittlichen Auffassung selbst und trägt daher wesentlich zur Erzeugung der sittlichen Vorstellungen bei.

Nun entsteht die Frage, inwieweit der Unterricht auf unseren höheren Schulen dieser Forderung in der Praxis genügen kann. Die Antwort muß zunächst für das Gebiet der klassischen Sprachen dahin lauten, daß eine systematische Erörterung der antiken Begriffe nach den angegebenen Gesichtspunkten weder möglich noch mit den Zwecken des Schulunterrichts vereinbar ist. Sie ist nicht möglich, weil dabei auf die älteren Stufen der klassischen Sprachgestaltung bis in das Sanskrit hinein zurückgegriffen werden müßte. Das aber kann dem Unterricht, der mit der Bewältigung des reich gestalteten Sprachstoffes vollauf zu thun hat, nicht zugemutet werden. Diese systematische Erörterung ist aber zweitens mit dem Bildungsziel, dem die höhere Schule zustreben soll, nicht zu vereinigen, denn ihre Aufgabe ist nicht die uneingeschränkte Vertiefung in die antike Kultur,

[1]) Vergl. A. Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum. S. 87 bis 88; 173—174.

sondern sie hat diese nur insoweit zu betrachten, als es das historische Verständnis der deutschen Kulturentwickelung erfordert. Die analytische Behandlung der antiken sittlichen Begriffe wird also nur mit Beschränkung auf den der Schule zugänglichen Sprachstoff und mehr in der Form gelegentlicher Bemerkungen und Exkurse als in systematischer Zusammenstellung im Unterricht Platz finden können.

Eine ganz andere Stellung im Organismus des Unterrichts gebührt dem Studium der deutschen Begriffswelt. Wenn, wie soeben erörtert wurde, die Tiefe des sittlichen Empfindens wesentlich von der sprachgestaltenden Individualität eines jeden Volkes abhängt, so muß eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts darin erblickt werden, den Schülern ein lebendiges und tiefgehendes Verständnis für die sittliche Auffassung des Volkes, von dem sie doch ein Teil sind, mitzugeben. Denn dadurch wird die Ausbildung ihres individuellen sittlichen Gefühls bedingt. Nun hat das deutsche Volk in seiner historischen Entwickelung die größere Zahl seiner sittlichen Begriffe, und darunter die für die sittliche Auffassung bestimmenden, aus eigenem, echt germanischem Sprachschatz geschöpft. In der kleineren Zahl der Fälle hat es auf fremde, meist lateinische Sprachformen zurückgegriffen, aber immer in der Art, daß die fremde Sprachauffassung wesentlich geändert wurde. Dabei zeigt sich häufig, daß ein äußerlicher oder sittlich gleichgültiger Begriff der fremden Sprache im Laufe der deutschen Entwickelung vergeistigt und sittlich geadelt worden ist. So entspringt aus dem lateinischen signum das deutsche segnen, aus poena das deutsche Pein. So entsteht aus dem lateinischen cumulus, durch das mittellateinische combrus hindurchgehend, das mittelhochdeutsche kumber, das neuhochdeutsche Kummer (engl. cumber, comber; fr. encombre). — Daher erreicht der Unterricht das Verständnis für die sittlichen Begriffe und ihre Entwickelung durch das historische Studium der Muttersprache. Gegenstand dieses Studiums ist:

1) Das Mittelhochdeutsche, und die älteren Stufen der Sprache (Gotisch, Althochdeutsch) soweit sie zum Verständnis der begrifflichen Sprachgestaltung unerläßlich sind.

2) Der lateinische (und griechische) Sprachschatz als Ausgangspunkt der mit dem Übergang in die deutsche Sprache beginnenden begrifflichen Sonderentwickelung. —

Diese historische Betrachtungsweise kann natürlich auch auf die Erzeugung ästhetischer Vorstellungen fördernd einwirken. Aber ein weiteres Feld öffnet sich für die Ausbildung solcher Vorstellungen, sobald die Gestaltung der sprachlichen Formen selbst erörtert wird. Wie aus dem denkenden Anschauen von Werken der Bildhauerkunst und Malerei allgemeine Gesetze des Schönen, die der ästhetischen Empfindung zu Grunde liegen, abgeleitet werden, so erwächst dem erkennenden Geist aus der Betrachtung der sprachlichen Formen im Verhältnis zu dem hinter ihnen verborgenen Inhalte eine Ästhetik der Sprache. Über die ästhetische Betrachtung der Sprachen ist S. 77 f. ausführlich gehandelt worden. Dort wurde ausgeführt, daß die ästhetische Beurteilung einer Sprache von der Beantwortung der Frage abhängt: Wie ist das Verhältnis zwischen Stoff und Form innerhalb des Bildungsprinzips der Sprache erfaßt und lautlich verwirklicht? Dort wurde ferner darauf hingewiesen, daß eine Vergleichung der klassischen und modernen Sprachen im strengen Sinne nicht anzustellen ist, da man verschiedene Stufen der sprachlichen Entwickelung nicht gegenüberstellen kann, daß es daher eine allgemeine Ästhetik der Sprache nicht giebt und jede Sprache nur auf Grund der ihr eigentümlichen Bildungsgesetze ästhetisch beurteilt werden kann.[1])

Bei der Beurteilung des Wertes, den die ästhetische Betrachtungsweise für den Schulunterricht haben kann, geben sich begeisterte Anhänger der klassischen Sprachen seltsamen Irrtümern hin. Da meint man, schon der Sextaner vergleiche mit Bewußtsein die Formen des Lateinischen mit denen der Muttersprache; da soll der Tertianer sich die Flexionsformen des Griechischen mit Begeisterung aneignen und in ihnen den Ausdruck des edlen hellenischen Geistes bewundern. Diese hohen Erwartungen müssen auf ein geringes herabgestimmt werden. Das Interesse für abstraktes Sprachstudium ist in den Jahren, in denen nach heutigem Gebrauch der Unterricht in den fremden Sprachen beginnt, noch gar nicht vorhanden (vergl. oben S. 147), und vollends das ästhetische Empfinden zeigt sich als bewußter psychologischer Vorgang erst auf einer höheren

[1]) Die Bedeutung dieser Thatsache verkennt Weißenfels, wenn er von dem Studium der rhetorischen Schriften Ciceros eine wesentliche Ausbeute für die ästhetische Betrachtung der deutschen Sprache erwartet (O. Weißenfels, Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, in der Zschr. f. das Gymnasialwesen 1889, S. 321—344).

Stufe der geistigen Entwickelung, jedenfalls nicht bei halbwüchsigen Knaben. Außerdem gehört dazu die reiche und vollkommene Beschaffenheit der Vorstellungen, aus denen die Empfindung hervorwächst. Die ästhetische Sprachbetrachtung ist daher bedingt durch die ausgedehnte Beherrschung des sprachlichen Stoffes und durch die eingehende Kenntnis der inneren sprachlichen Bildungsgesetze. Da nun diese Bedingungen nur in unvollkommenem Maße erfüllbar sind, so wird die volle Frucht der ästhetischen Sprachbetrachtung, sobald eine fremde Sprache in Betracht kommt, nicht dem Schulunterricht, sondern erst dem philologischen Sonderstudium zufallen können. Der Unterricht in den klassischen Sprachen wird sich im wesentlichen darauf beschränken müssen, die Eigenart des synthetischen Formenaufbaus im Unterschiede von dem analytischen Bildungsprinzip der Muttersprache den Schülern zum Bewußtsein zu bringen.

Ein weit ergiebigeres Feld findet die ästhetische Sprachbetrachtung auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts. Denn hier ist eine der Bedingungen, unter denen ästhetische Erörterungen sprachlicher Art in der Schule erst möglich sind, bereits gegeben: die Fülle des sprachlichen Stoffes. Aber auch hier muß das ästhetische Sprachempfinden in langsamer, sorgfältiger Arbeit herangebildet werden und aus dem immer tiefer werdenden Verständnis der sprachlichen Form allmählich hervorwachsen.

II. Das Sprachstudium und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken.

Die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken ist eine wesentliche Aufgabe der Schule, insofern sie die Bezeichnung einer höheren Lehranstalt für sich in Anspruch nimmt. Sie soll ihren Zöglingen eine höhere Bildung mitteilen und ihnen dadurch den Weg zu jener höchsten Bildung bereiten, die durch das Universitätsstudium und durch eigene selbstthätige Vertiefung in die Gedankenwelt gewonnen wird. Ihr engerer Zweck ist, die Männer heranzuziehen, welche berufen sind, die Träger des wissenschaftlichen Fortschritts zu werden, ihr weiterer, allen jenen die geistige Ausbildung zu gewähren, welche dereinst die leitenden Stellen in Staat und Gesellschaft einnehmen sollen. Auch diese müssen, selbst wenn sie im weiteren Verlaufe ihres Lebens der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit fernstehen, zum wissenschaftlichen Denken erzogen werden, denn nur dadurch erlangen sie die Fähigkeit, in dem Wechsel der Er-

ſcheinungen das Weſentliche herauszufinden und in ihren Handlungen den Ideen, welche den Fortſchritt der Kultur bedingen, Geltung zu verſchaffen.

Es fragt ſich freilich, was unter wiſſenſchaftlichem Denken und unter der Fähigkeit, wiſſenſchaftlich zu arbeiten, zu verſtehen ſei. Das iſt keineswegs ohne weiteres klar, vielmehr hat der Begriff der wiſſenſchaftlichen Arbeit infolge der eigentümlichen hiſtoriſchen Entwickelung der Wiſſenſchaften in der Auffaſſung zahlreicher Kreiſe eine Färbung gewonnen, welche ſeine logiſche Bedeutung mit fremdartigen und nebenſächlichen Merkmalen durchſetzt hat. Die herrſchende Stellung, die das Latein als ausſchließliche Gelehrtenſprache bis auf Chriſtian Wolff einnahm, hat die Idee der wiſſenſchaftlichen Arbeit an die Beſchäftigung mit dem klaſſiſchen Altertum geknüpft, ſodaß beide für eine lange Zeit zu Wechſelbegriffen wurden. Ebenſo prägte ſich die Sonderſtellung des Gelehrtentums und ſeine Loslöſung von der Denk- und Empfindungsweiſe der übrigen gebildeten Welt in der Auffaſſung aus, daß das entſcheidende Merkmal einer wiſſenſchaftlichen Darſtellung in der abſtrakten, dem Laien unverſtändlichen Faſſung der wiſſenſchaftlichen Schreibweiſe und in der umfangreichen Anwendung wiſſenſchaftlicher Kunſtausdrücke geſucht werden müſſe.[1]) Dieſe Anſichten ſind auch heute noch nicht völlig geſchwunden, jedoch bringt die Erkenntnis immer mehr durch, daß ſolche Eigenſchaften für die Beurteilung wiſſenſchaftlicher Arbeit völlig nebenſächlich ſind. Die Erfahrung und die Entwickelung der modernen Wiſſenſchaften haben uns belehrt, daß wiſſenſchaftliche Leiſtungen keineswegs von der Beſchäftigung mit einem beſonderen Ideenkreiſe, in dieſem Falle mit dem klaſſiſchen Altertume, abhängig ſind, und anderſeits nimmt die Zahl auch der deutſchen Gelehrten immer mehr zu, die das Beſtreben zeigen, Tiefe der wiſſenſchaftlichen Betrachtung mit klarer und allgemein verſtändlicher Schreibweiſe zu vereinigen.

Wenn man die Leiſtungen bedeutender Gelehrten nach der Art ihrer pſychologiſchen Entſtehung zergliedert, ſo findet man in ihnen folgende Eigenſchaften und Fähigkeiten, auf deren Ausbildung und Wirkſamkeit der Erfolg der wiſſenſchaftlichen Arbeit beruht:

---

[1]) Daran kranken namentlich die Schriften der deutſchen Philoſophen. Franzöſiſche und engliſche Gelehrte ſchreiben, bei nicht geringerer Tiefe des Inhaltes, bei weitem klarer.

1) Unerschütterliche Wahrheitsliebe und Freisein von jeder vorgefaßten Meinung. Die wissenschaftliche Arbeit muß voraussetzungslos sein, das heißt, sie darf nicht Ansichten und Meinungen zum Ausgangspunkt wählen, die den in ihr zur Geltung kommenden inneren Gründen widersprechen. Sie darf sich ferner im Gange ihrer Untersuchung nicht durch Gefühle oder Bestrebungen beirren lassen, die der Ausdruck eines bestimmten Parteistandpunktes sind, sondern muß ihre Forschungen anstellen ohne Rücksicht auf das Endergebnis. Zeiten tiefeingreifender religiöser, politischer und sozialer Gegensätze stellen besonders hohe Anforderungen an das Gewissen und die Wahrheitsliebe der Forscher.[1])

2) Fleiß und Genauigkeit im Herbeischaffen des wissenschaftlichen Stoffes. Beide Eigenschaften, die zur Ausführung jeder wissenschaftlichen Arbeit unerläßlich sind, beruhen auf der Wirksamkeit eines andauernden, an die Überwindung von Schwierigkeiten gewöhnten Willens.

3) Die Fähigkeit, die aufgefundenen Thatsachen zweckentsprechend zu ordnen und nach ihrem inneren Zusammenhange zu verknüpfen. (Logisches Denken.)

4) Einbildungskraft und die Gabe künstlerischer Gestaltung. Auf diese letzterwähnte Eigenschaft des wissenschaftlichen Arbeitens wird nicht immer das gebührende Gewicht gelegt, und doch ist sie überall da wirksam gewesen, wo neue wissenschaftliche Thatsachen erworben wurden. Als Beispiel diene zunächst die Geschichtsforschung. Was an historischen Thatsachen auf Stein, Erz, Pergament oder Papier überliefert, was sonst an Denkmälern aller Art als Zeugnis der Vergangenheit vorhanden ist, das ist für den Historiker lediglich Rohstoff, der in bloßer Zusammenstellung höchstens eine Annalensammlung ergiebt. Die wissenschaftliche Arbeit des historischen Forschers besteht darin, diese zunächst zusammenhangslosen Bruchstücke denkend zu verarbeiten, und sie zu einem möglichst getreuen Abbild des einst in Wirklichkeit Geschehenen zu vereinigen. Jede

[1]) Objektivität im strengsten Sinne ist nicht zu erreichen, da der Mensch nun einmal ein Kind seiner Zeit ist und eine in einen bestimmten Anschauungskreis gebannte Individualität nicht verleugnen kann. Aber wenigstens muß mit voller Gewissenhaftigkeit danach gestrebt werden. Wohin es führt, wenn die Wissenschaft mit Bewußtsein einem einseitigen Parteistandpunkte dienstbar gemacht wird, lehrt eindringlich Janssens Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters.

historische Darstellung ist eine individuelle Schöpfung ihres Verfassers: sie beruht auf der Thätigkeit einer Einbildungskraft, deren Richtung durch die empirisch gegebenen Thatsachen bestimmt wird. In gleicher Weise ist die Entdeckung neuer Thatsachen der exakten Wissenschaften in zahlreichen Fällen nicht verstandesmäßigem Schließen, sondern der Thätigkeit der Einbildungskraft zu verdanken. [1])

Die Ausbildung der unter 1 und 2 erwähnten Eigenschaften ist von dem Zusammenwirken aller Unterrichtsfächer in Verbindung mit einer auf psychologischer Kenntnis der Kindesnatur beruhenden pädagogischen und methodischen Zucht zu erwarten. Die besondere Fähigkeit einzelner Unterrichtsfächer, beispielsweise des lateinischen Unterrichts, zur Erzeugung solcher ethischen Eigenschaften ist durch keine inneren Gründe zu erweisen.

Die bei bedeutenden wissenschaftlichen Leistungen wirksame Einbildungskraft beruht auf einer ursprünglichen Begabung, die sich immer nur bei Einzelnen findet. Sie kann, wo sie vorhanden ist, durch einen lebendigen und in die Tiefe gehenden Unterricht gefördert werden, es ist aber nicht möglich, allgemeine Grundsätze für ihre Ausbildung aufzustellen.

So bleibt als das Gebiet, auf dem der Unterricht seine bildende Kraft vorzugsweise ausüben kann, die Erziehung zum logischen Denken übrig. Nun ist seit den Zeiten des Humanismus bis auf unsere Tage mit bedeutendem Aufwande von Gelehrsamkeit und bemerkenswerter Energie behauptet worden, daß der Sprachunterricht, und in besonders hohem Grade der Unterricht in der lateinischen Sprache, vor allem geeignet sei, die Fähigkeit im logischen Denken zu erzeugen und zu fördern. Läßt sich diese Behauptung beweisen, ist in der That, nach Jägers schroffem Ausdruck, Lateinlernen soviel wie wissenschaftlich arbeiten lernen (siehe oben S. 163), so muß der Lateinunterricht an unseren höheren Schulen nicht etwa nur in seinem gegenwärtigen Umfange erhalten, sondern noch bedeutend verstärkt werden. [2]) Die abschließende Beantwortung dieser Frage ist bestimmend für die Gestaltung des höheren Unterrichts.

---

[1]) Vergl. hierüber den Aufsatz von J. von Liebig, Induktion und Deduktion (München, Verlag der Kgl. Akad. 1865), wo sich interessante Beispiele für diese Thatsache finden.

[2]) Das verlangt z. B. von seinem Standpunkte aus ganz folgerichtig P. Cauer: „Der lateinische Unterricht sollte lieber heute als morgen von der Beschränkung befreit

Bei der hier folgenden Erörterung ist in ihrem ganzen Verlaufe stets im Auge zu behalten, was unter logischem Denken zu verstehen ist. Logisch Denken heißt: Zwei oder mehrere Vorstellungsinhalte derart mit einander verknüpfen, daß diese Verknüpfung als notwendig empfunden und von allen normal Denkenden als notwendig anerkannt wird. Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit sind die Merkmale des logischen Denkens (siehe S. 31—32). Das logische Denken entscheidet darüber, ob der Inhalt eines Gedankens denkmöglich oder denkunmöglich ist, ob er einen Sinn oder einen Widersinn enthält. Daher kann unter der Erziehung zum logischen Denken nur verstanden werden die wachsende Ausbildung des Sinnes für die zwei denkgesetzlichen Arten der Zusammengehörigkeit der Vorstellungsinhalte, welcher sich kundgiebt: negativ in der Vermeidung des Widerspruchs, positiv in der Erkenntnis des Zusammenhanges von Grund und Folge.

Nun hat sich aus den Erörterungen im ersten Teile dieses Buches folgendes ergeben:

1) Die Sprache dient als Ausdruck der Gedanken zunächst und im allgemeinen dem rein psychologischen Vorstellungsverlauf, der logischen Verknüpfung aber nur dann, sobald das besondere, aus wissenschaftlicher Untersuchung hervorgehende Merkmal der Notwendigkeit hinzutritt. (S. 38 bis 39.)

2) Die Sprache entspringt und entwickelt sich in der Besonderheit ihrer Form aus den rein psychologischen Äußerungen des Seelenlebens. Die Gestaltung ihrer Formen hat mit logischen Überlegungen so wenig zu thun, daß sie vielmehr aus der Abwesenheit jedes logischen Denkens begriffen werden muß (S. 62).

Der Unterricht kann die Ausbildung zum logischen Denken nur in der Art bewirken, daß er erstens die zwischen zwei Vorstellungsinhalten bestehende logische Verknüpfung den Schülern zum Bewußtsein bringt (genauer ausgedrückt, sie durch die Schüler selbst herausfinden läßt) und zweitens, daß er den in einem denkunmöglichen Vorstellungsinhalt liegenden Widerspruch dem Verstande der Schüler begreiflich macht. Der durch

---

werden, die ihm seit 1882 auferlegt worden ist. Nicht um der Ehre der Philologie willen wird dies gefordert, sondern um des öffentlichen Wohles willen ... Ceterum censeo, linguam latinam esse restituendam." (Formale Bildung, in den „Preußischen Jahrbüchern" 1889, S. 316—317, 341.)

den Unterricht mitgeteilte Stoff muß also seinem Inhalte nach logisch verknüpfbar sein, wenn überhaupt das logische Denken in Thätigkeit treten soll. Daher ist der mathematische Unterricht ein vorzügliches Mittel zur Ausbildung im logischen Denken, da der ganze Inhalt der Mathematik aus logischen Begriffsbestimmungen, logischen Urteilen, logischen Folgerungen und Schlüssen besteht. In zweiter Linie bildet der Unterricht in der Physik und Chemie den Sinn für logische Verknüpfung aus, indem durch ihn gewisse äußere, durch das Experiment vorgeführte Erscheinungen als die notwendige Folge gesetzmäßig wirkender Kräfte erkannt werden. Kann nun von der Betrachtung der sprachlichen Form, d. h. vom Sprachunterricht eine gleiche, oder wenigstens eine ähnliche Ausbildung im logischen Denken erwartet werden? Diese Frage soll jetzt ihre völlig eindeutige und abschließende Antwort finden.

Die sprachlich-formale Bildung wird von einer doppelten Thätigkeit des Unterrichts erwartet: einmal von dem Studium und der Erlernung der theoretischen Grammatik und zweitens von den Übersetzungsübungen. Dort wird also die sprachbildende Kraft auf die fremde Sprache, in diesem Falle das Latein, beschränkt, hier soll sie sich bethätigen in der Vergleichung der fremdsprachlichen Formen mit denen der Muttersprache, d. h. in dem Zusammenwirken zweier Fächer, des fremdsprachlichen und des deutschen Unterrichts.

I. Es giebt keine Logik in der Bildung der Sprachformen, wohl aber eine Logik der Sprachwissenschaft. Der Gelehrte, der spätere Wortformen auf ein Etymon zurückführt oder die verschlungenen Wege der sprachlichen Analogie aufdeckt, bedient sich logischer Begriffsbestimmungen, logischer Urteile und logischer Folgerungen Daher könnte der Sprachunterricht in ähnlicher Art wie der physikalische der Ausbildung im logischen Denken dienen, wenn er sich auf den Standpunkt der sprachhistorischen Betrachtung stellt und die sprachlichen Formen als das notwendige Ergebnis physiologischer und psychologischer Gesetze nachweist. Das ist jedoch in der Schule nur in sehr beschränktem Umfange möglich und zwar aus folgenden Gründen:

1) Die sprachhistorische Forschung hat zwar im allgemeinen zu höchst beachtungswerten Ergebnissen geführt, es ist ihr jedoch nicht gelungen, im Einzelnen jene Sicherheit der Erkenntnis zu erreichen, die der Unter-

richt von jedem Stoffe, der seiner Bearbeitung unterliegen soll, verlangen muß. Gerade in dem Wichtigsten, der Zurückführung der mannigfaltigen grammatischen Gebrauchsweisen auf ihre ursprüngliche Bedeutung, ist die Wissenschaft bis jetzt nicht über Vermutungen hinausgekommen.

2) Die Herleitung sprachlicher Gesetze und ihre Begründung durch die Entwickelung der Formen ist nur möglich, wenn der gesamte Sprachstoff in allen Stufen seiner historischen Entwickelung der Betrachtung unterworfen wird. Der grammatische Unterricht in der Schule aber ist auf einen kleinen, einer ganz bestimmten Sprachstufe angehörigen Kreis von Sprachdenkmälern beschränkt, deren Auswahl nicht durch Gründe der Zweckmäßigkeit sprachhistorischer Erörterung, sondern durch ästhetische und litterarhistorische Rücksichten bestimmt wird.

3) Die Erkenntnis der physiologischen und psychologischen Sprachgesetze ist für die Unter- und Mittelstufe des Unterrichts, der das grammatische Studium vorzugsweise zufällt, zu schwierig.

4) Die Rücksicht auf den praktischen Zweck des Unterrichts, die Erlernung der Sprache, erfordert eine Einteilung des Sprachstoffs nach Gesichtspunkten eines bestimmten Systems, die der Erkenntnis der sprachlichen Entwickelung und damit der Zurückführung der Spracherscheinungen auf ihre Gründe hinderlich ist. Denn das wirkliche Leben der Sprache verläuft nicht nach reinlich von einander gesonderten Kategorien, sondern in mannigfach verschlungenen Erscheinungen psychologischen Ursprungs.

5) Da der sprachliche Unterricht auf stete Vergleichung mit der Muttersprache angewiesen ist, so wird er gezwungen, Unterscheidungen aufzustellen, welche mit dem Wesen der fremden Sprache nichts zu thun haben. Dadurch wird die Erklärung der Spracherscheinungen aus inneren Gründen beeinträchtigt.[1])

Aus diesen Gründen bietet der Sprachunterricht nur geringe Gelegenheit, den notwendigen Zusammenhang zwischen sprachlichem Gesetz und sprachlicher Erscheinungsform nachzuweisen. Aber nur das allein könnte die Ausbildung im logischen Denken befördern.

Allerdings erwarten die Anhänger der formalen Bildung die Ausbildung im logischen Denken nicht von der historischen Betrachtungsweise.

[1]) Vergl. A. Ohlert, Die deutsche Schule, S. 124—125.

Sie hegen gegen sie vielmehr nicht selten eine unverhohlene Abneigung.[1]) Als logisch bildend bezeichnen sie vielmehr die Durcharbeitung jenes abstrakt-grammatischen Systems, in das die Grammatiker in jahrhundertelanger Arbeit die Erscheinungen der Sprache eingezwängt haben. Nun müßte doch dieses System, wenn es die Ausbildung im logischen Denken fördern will, die Spracherscheinungen aus ihren inneren Gründen erklären, d. h. auf die in der Sprache wirksamen Gesetze zurückführen. Das aber ist ihm nicht möglich. Denn den inneren Grund einer Sprachform erfahren wir nur, wenn diese Form in den verschiedenen Gestaltungen ihrer historischen Entwickelung, gewissermaßen im Längsschnitt, betrachtet wird. Die Schulgrammatik aber beschränkt sich auf die Sprache einer ganz bestimmten Entwickelungsstufe, das heißt, sie betrachtet den Sprachstoff gewissermaßen im Querschnitt. Dadurch nimmt sie sich selbst die Möglichkeit, irgend eine grammatische Erscheinung als Ausfluß eines bestimmten Sprachgesetzes, einer bestimmten psychologischen Auffassung zu begründen, denn diese Begründung ergiebt sich nur aus der historischen Betrachtungsweise. Die systematische Grammatik ist daher gezwungen, die Spracherscheinungen als einfache Thatsachen hinzustellen und sie nach rein zufälligen Einteilungsgründen, die mit dem psychologischen Zusammenhang der Formen nichts zu thun haben, zu sondern. Daher ist ihre Erlernung für die Heranbildung zum logischen Denken, d. h. für die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Grund und Folge, gleichgültig. In zahlreichen Fällen wirkt die Durcharbeitung der systematischen Grammatik der Ausbildung im logischen Denken sogar entgegen. Denn da die analogische Übertragung den Formen häufig eine Bedeutung verleiht, welche mit der ursprünglichen Bedeutung nichts zu thun hat, ja ihr sogar widerspricht, so sieht sich die abstrakte Grammatik, welche die thatsächliche Formengestaltung einer bestimmten Sprachstufe zur Unterlage hat, genötigt, den grammatischen Formen verschiedene, einander ausschließende Gebrauchsweisen zuzuschreiben, und dadurch entsteht ein logischer Widerspruch. Diesem kann die systematische Darstellung, sobald sie auf die historische Erklärung der Sprachformen verzichtet, gar nicht entgehen. Denn da sie unternimmt, auf den Sprachstoff ein Prinzip — das der

[1]) So erklärt Wendt in seinem offenen Briefe an Jolly die Begründung der einzelnen Spracherscheinungen für Nebensache (Ztschr. f. d. Gymn.-Wesen 1874, S. 694). Ihm stimmt Herrmann bei (eb. 1879, S. 274).

logischen Klassifizierung — anzuwenden, mit dem die Sprache nichts zu thun hat, so sind Widersprüche unvermeidlich. Das zeigt sich schon bei der einfachsten Anwendung dieses falschen Prinzips, bei der Einteilung des grammatischen Stoffes in die sogenannten neun Redeteile [1]), das zeigt sich im weiteren Verlaufe bei der Fassung fast jeder sogenannten Regel. Für beides, für den zufälligen, logisch gleichgültigen Charakter der Regeln und für den unvermeidlichen Widersinn der abstrakt-grammatischen Aufstellungen habe ich in meinem Buche: Die deutsche Schule und das klassische Altertum, S. 125—128, zahlreiche Beispiele aus der lateinischen Grammatik gegeben, auf die hiermit ausdrücklich verwiesen wird. Hier füge ich einige aus der griechischen Grammatik hinzu. Als Beispiel für den rein zufälligen, jeder inneren Begründung entbehrenden Charakter der abstrakten Grammatik wähle ich die Darstellung des Accusativs in einem der besten Schulbücher, den „Hauptregeln der griechischen Syntax von Franke-Bamberg“ (§ 22—30) [2]):

Der Accusativ dient zur näheren Bestimmung und Ergänzung des Prädikats, und zwar:

1. als Kasus des **äußeren Objekts** bei transitiven und transitiv gebrauchten intransitiven Verben u. s. w.

a) ὀνινάναι, ὠφελεῖν, θεραπεύειν, κολακεύειν, προσκυνεῖν, βλάπτειν u. s. w.,

b) διώκειν, θηρᾶν, μιμεῖσθαι, ζηλοῦν,

c) Verba, die eine Gemütsstimmung oder eine Äußerung derselben oder eine daraus entspringende Handlungsweise bezeichnen u. s. w.,

d) λανθάνειν, φθάνειν, ἐπιλείπειν,

e) ὀμνύναι θεούς und ἐπιορκεῖν θεούς.

2. Der Accusativ des äußeren Objekts wird mit einem Prädikatsakkusativ verbunden bei folgenden Verben:

1) machen zu etwas ποιεῖν,

2) nennen ὀνομάζειν, καλεῖν,

3) halten für νομίζειν, ἡγεῖσθαι.

---

[1]) Vergl. A. Ohlert, a. a. O. S. 126—127, 177.

[2]) Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. Als Anhang der griechischen Formenlehre von Dr. Carl Franke. Bearbeitet von Dr. Albert von Bamberg. Berlin-Springer, 19. Aufl., 1888.

3. Ein doppelter Accuſativ des äußeren Objekts der Perſon und der Sache findet ſich bei folgenden Verben:

a) ἐρωτᾶν, ἐρέσθαι, αἰτεῖν, αἰτεῖσθαι u. ſ. w.,

b) ἐνδύειν, ἀμφιεννύναι, ἐκδύειν, ἀφαιρεῖσθαι u. ſ. w.

4. Der Akkuſativ dient ferner zur näheren Beſtimmung eines tranſitiven oder intranſitiven Verbums als **Accuſativ des inneren Objekts** oder des **Inhaltes.**[1])

In dieſem Accuſativ können ſtehen

a. dem Verbum ſtammverwandte oder ſinnverwandte Verbalſubſtantive, und zwar:

1) mit einem Attribut,

2) ohne ein Attribut in prägnantem Sinn;

b. andere Wörter, die zu dem Verbalſubſtantiv, wenn es geſetzt wäre, in einem attributiven Verhältnis ſtehen würden, und zwar:

1) andere Subſtantiva,

2) Neutra von Adjektiven,

3) Neutra von Pronominibus und Pronominalibus.

5) Der Accuſativ des inneren Objekts ſteht mit einem Accuſativ des äußeren Objekts verbunden.

6) Der Accuſativ dient ferner zur näheren Beſtimmung von intranſitiven Verben und Adjektiven als **Accuſativ der Beziehung** (ſog. acc. graecus). In dieſem Accuſativ ſtehen:

a. der konkrete Teil, von dem eine auf ein Ganzes bezogene Ausſage gilt;

b. Qualitäten, und zwar:

1) allgemeine, wie Abkunft, Charakter, Geſtalt, räumliche Dimenſionen, Zahl und Name,

2) beſondere wie Tugend, Schönheit;

c. Gebiete, auf welchen ſich eine Eigenſchaft erweiſt und im Hinblick, auf welche ſie behauptet wird.

7) Der Accuſativ ſteht weiter als **Accuſativ der Ausdehnung** in Raum und Zeit.

---

[1]) Man beachte, daß die Klaſſifizierung unrichtig iſt. Hier erſcheint der Accuſativ des äußeren wie der des inneren Objekts in fortlaufender Numerierung. Es müſſen zwei Hauptabteilungen gemacht und ihnen die übrigen Erſcheinungen untergeordnet werden.

8) Sehr ausgedehnt ist der Gebrauch des **adverbialen Accusativs**: Er steht besonders:

a. um den Umfang zu bezeichnen, in welchem eine Aussage gelten soll,

b. zur Angabe adverbialer Bestimmungen:

1) des Grundes,
2) der Art und Weise,
3) der Zeit,
4) der Stelle, die eine Handlung in einer Reihe gleicher Handlungen einnimmt;

c. einzeln merke noch:

9) Die Richtung wohin bezeichnet der Accusativ allein nur bei Dichtern, u. s. w.

Diese Darstellung eines unserer besten Schulbücher ist hier in ihrem vollen Umfange mitgeteilt, um die Behauptung, das Studium der systematischen Grammatik könne in irgend einer Hinsicht die Ausbildung im logischen Denken fördern, in ihrer ganzen Blöße gleichsam vor Augen zu stellen. Selbst die Wissenschaft hat darauf verzichten müssen, die mannigfachen Gebrauchsweisen des Accusativs auf eine Grundbedeutung zurückzuführen, d. h. sie als das notwendige Ergebnis eben dieser Grundbedeutung zu begreifen. Wenn Hübschmann[1]) als den Grundbegriff des Accusativs die Ergänzung oder nähere Bestimmung des Verbalbegriffs bezeichnet und zwischen dem notwendigen Accusativ (Accusativ des äußeren Objekts) und dem freiwilligen Accusativ unterscheidet, so ist damit für die Erkenntnis dieser Grundbedeutung garnichts gewonnen. Denn auch der Genitiv dient zur Ergänzung und näheren Bestimmung des Verbalbegriffs.[2]) Es ist eben ganz unmöglich, die Fäden dieses Gewebes, das die launenhafte Willkür psychologischer Auffassung in unvordenklicher Zeit gesponnen hat, zu entwirren. Ohne Zweifel hat Delbrück das

[1]) Vergl. Hübschmann, Zur Kasuslehre. München 1875. S. 133.

[2]) Bei Bestimmung des begrifflichen Unterschiedes zwischen Accusativ und Genitiv als Ergänzung des Verbalbegriffs ist man über einige allgemeine Vermutungen nicht hinausgekommen: „Der Accusativ zeigt die vollste, entschiedenste Bewältigung eines Gegenstandes durch den im Verbo des Satzsubjekts enthaltenen Begriff. Geringere Objektivisierung liegt im Genitiv, die thätige Kraft wird dabei gleichsam nur versucht und angehoben, nicht erschöpft" (B. Delbrück, Die Grundlagen der griechischen Syntax, S. 39).

richtige getroffen, wenn er über die Versuche, die mannigfachen Gebrauchsweisen der grammatischen Funktionen aus einheitlichen Begriffen herzuleiten, folgendermaßen urteilt: „Es scheint mir nun gar keinem Zweifel unterworfen, daß diese höchst verschiedenartigen Gebrauchsweisen als im Sprachbewußtsein innerlich getrennte Typen überliefert worden sind. Das Gemeinsame war die Form des Genitiv; daß aber ein Zusammenhang des Sinnes zwischen den verschiedenen Funktionen empfunden sein sollte, ist nach dem, was wir an unserem eigenen Sprechen beobachten können, ganz unglaublich .... Sucht man überhaupt nach einer Einheit des Begriffs (historisch: welchen Sinn hatte die Form des Genitiv bei ihrer Entstehung), so mag die Erörterung der indogermanischen Flexionsgeschichte überlassen bleiben.“ [1]) Das hier Ausgesprochene gilt von allen übrigen grammatischen Funktionen. Wenn hier sogar die Wissenschaft an der Grenze ihres Witzes steht, so ist klar, daß die Schulgrammatik auch nicht einmal den Versuch machen kann, die Spracherscheinungen begrifflich zu begründen. In der That giebt die hier mitgeteilte Darstellung vom Gebrauche des Accusativs dem Schüler auch nicht ein einziges Mal Gelegenheit, irgend eine der angeführten Gebrauchsweisen als Ausfluß einer herrschenden Grundbedeutung zu erkennen, d. h. den notwendigen Zusammenhang zwischen Grund und Folge zu erfassen. Sie hat mit logischen Folgerungen nichts zu thun, sondern ist eine einfache Klassifikation des Thatsächlichen, deren Einteilung und Gliederung sich nicht nach inneren Gründen, sondern nach den zufälligen Ergebnissen des Sprachgebrauchs und nach den Bedürfnissen der Praxis richtet. — Als Beispiel für einen aus der abstrakt-grammatischen Betrachtungsweise entstehenden logischen Widerspruch sei folgendes angeführt:

Wenn -ος die herrschende Endung der (männlichen) Substantiva der zweiten Deklination ist, so erscheinen Substantiva wie ἡ βίβλος, ἡ δρόσος, ἡ νῆσος, ἡ ὁδός als logisch widersinnig.

Wenn die Endungen des starken Aorists im Aktiv intransitiver oder neutraler Verben (ἐφάνην, ἔβην) zugleich zur Bildung der Formen des schwachen Aorists im Passiv verwendet werden, so ist das logisch widersinnig.

Ebenso wird das logische Denken verletzt, wenn die Regel gegeben wird: Der Numerus des Prädikats richtet sich nach dem Numerus des

[1]) A. a. O. S. 46.

Subjekts und dann, angesichts eines Satzes wie τὰ δίκαια καλά ἐστιν, die Ausnahme aufgestellt werden muß: Ist aber das Subjekt ein Neutrum Pluralis, so steht das Prädikatsadjektiv im Plural, das Verbum finitum aber im Singular.

Ähnlich zu beurteilen sind zahlreiche „Regeln" aus dem Gebiet der Tempus- und Moduslehre, ähnlich auch die sogenannte Attraktion des Relativums in solchen Sätzen wie: Κῦρος ἀπέπεμπε τοὺς γιγνομένους δασμοὺς βασιλεῖ ἐκ τῶν πόλεων ὧν ἐτύγχανεν ἔχων.

Alle diese Fälle finden ihre natürliche Erklärung, sobald die Sprache als das was sie ist, nämlich als das Ergebnis rein psychologischer Verknüpfungen, betrachtet wird. Wenn jedoch die systematische Grammatik den Anspruch erhebt, die Spracherscheinungen zu begründen und nach logischen Gesichtspunkten zu erklären, wenn also auf die Sprache ein Erklärungsprinzip angewendet wird, das ihrem Wesen fernsteht und in zahlreichen Fällen widerspricht, so werden diese selben Fälle zu ebenso vielen Beispielen logischen Unsinns. Planck, der das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel mit bemerkenswertem Aufwand von Scharfsinn und Gelehrsamkeit zu verteidigen versucht hat, bezeichnet ganz richtig als ein wesentliches Ziel jedes wissenschaftlichen Unterrichts, „daß den Schülern die Richtung nach dem Warum eingepflanzt werde". [1]) Denn das ist nur ein anderer Ausdruck für die Ausbildung im logischen Denken oder für die Fähigkeit, den Zusammenhang zwischen Grund und Folge zu erkennen. Wenn aber Planck diese Leistung vom Sprachunterricht und zwar in höherem Grade vom lateinischen als vom französischen Unterricht erwartet, so irrt er zwiefach. Denn erstens ist der Schulunterricht aus den oben (S. 172—173) erörterten Gründen im großen und ganzen auf die systematische Behandlung einer bestimmten Sprachstufe angewiesen und kann also die Frage nach dem Warum? einer Spracherscheinung gar nicht beantworten. Zweitens aber ist die geringe Zahl der Fälle, in denen eine psychologische, d. h. sprachhistorische Erklärung im Rahmen der Schule möglich ist, auf dem Gebiete der modernen Sprachen größer als auf dem der klassischen, da jene jünger sind und aus diesem Grunde der wissenschaftlichen Forschung geringere

[1]) Hermann Planck, Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1890, S. 49.

Schwierigkeiten bieten als diese. — Das Ergebnis der vorangehenden Erörterung ist folgendes:

1) Der Sprachunterricht ist im großen und ganzen auf eine systematische Behandlung der Grammatik angewiesen. Da diese sich auf eine bestimmte Stufe in der Entwickelung der Sprache beschränken muß, so ist sie nicht imstande, die Spracherscheinungen auf ihre inneren Gründe zurückzuführen und daher belanglos für die Ausbildung im logischen Denken. Die Klassifikation der Spracherscheinungen nach bestimmten, der Mannigfaltigkeit der Gebrauchsweisen und der Rücksicht auf die Muttersprache entlehnten Gesichtspunkten hat lediglich den praktischen Zweck, die Erlernung zu erleichtern.

2) In einer beschränkten Anzahl von Fällen können Spracherscheinungen auf ihre Gründe zurückgeführt, d. h. psychologisch und historisch erklärt werden. So weit das möglich ist, dient der Sprachunterricht der Ausbildung im logischen Denken. Gelegenheit dazu bietet der Unterricht in den modernen Sprachen in höherem Grade als der in den klassischen; am ausgiebigsten erweist sich der Unterricht im Deutschen, da nur in ihm verschiedene Stufen der sprachlichen Entwickelung den Schülern vorgeführt werden können.

II. In höherem Grade als von dem theoretischen Studium der Grammatik erwartet man die Ausbildung im logischen Denken von den Übersetzungsübungen, d. h. von der systematischen Vergleichung der fremdsprachlichen Formen mit denen der Muttersprache. Und zwar schreibt man den Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, in diesem Falle in das Latein, eine größere Kraft zu als der Verdeutschung des fremdsprachlichen Textes. In ihnen liegt, nach der Meinung zahlreicher Lehrer der klassischen Sprachen, der Kern und die wahre Blüte der geistigen Bildung. Diese dem Übersetzen innewohnende Kraft der logischen Schulung soll bereits in den elementaren Übersetzungsübungen auf der Unterstufe zur Geltung kommen, sie soll aber im höchsten Grade wirksam sein in den schwierigeren Übersetzungen auf der Oberstufe. Beide Behauptungen sind hier auf ihre Richtigkeit zu prüfen.[1])

[1]) Die folgenden Ausführungen nehmen häufig Bezug auf zwei Schriften von Georg Reudecker: Der klassische Unterricht und die Erziehung zum wissenschaftlichen

Wir betrachten zunächst die elementaren Übungen der Unterstufe, bei denen die Übersetzung Wort für Wort geschieht und untersuchen, welche Denkarbeit angewendet werden muß, damit diese Übersetzung zustande komme. Der eigentlichen Übersetzungsthätigkeit muß vorangegangen sein:

1) Die grammatische Analyse des deutschen Satzes.
2) Die Beherrschung der lateinischen Sprachformen.

Der seine Muttersprache unbewußt sprechende Schüler weiß natürlich nichts von den sogenannten grammatischen Kategorien und ist nicht imstande, selbst den einfachsten Satz grammatisch zu analysieren. Er muß also die grammatischen Beziehungen und ihre Verwendung erst erlernen, und das geschieht psychologisch in der Weise, daß sich die verschiedenen Formen und Satzbestandteile mit den Namen, welche die Grammatiker ihnen gegeben haben, nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit assoziieren. Solche assoziativen Verknüpfungen sind also beispielsweise: der Mann ⌒ Nominativ; des Mannes ⌒ Genitiv; ich gebe ⌒ erste Person des Präsens; du gabst ⌒ zweite Person des Präteritums u. s. w. Natürlich geschehen solche Verknüpfungen völlig unbewußt. Sie bieten aber auch, wenn sie in das Bewußtsein erhoben werden, gar keine Gelegenheit zu logischen Verbindungen. Denn die grammatischen Kategorien haben nach Benennung und Einteilung nichts mit dem Wesen der Sprache zu thun; sie sind nicht, wie die philosophierenden Grammatiker früherer Tage glaubten, im Wesen der Sprache begründet, sondern sie sind von außen an die Sprache herangebrachte Abstraktionen, die nach Übereinkunft geschaffen und daher rein zufällig sind. Das Wissen von den Deklinationen, Konjugationen u. s. w., von den Satzteilen ist also nicht logisch zu erschließen, sondern muß einfach erlernt werden. Soll also der Knabe z. B. den Satz übersetzen: der Vater hat den Knaben getadelt, so muß er diesen Satz grammatisch analysieren können, das heißt, er muß gelernt haben, mit welchen Namen die abstrakte Grammatik die einzelnen Wörter nach ihren Formen und das Verhältnis dieser Wörter zu einander bezeichnet. Diese Namen (die technischen grammatischen Ausdrücke)

Denken. Eine kritische Untersuchung. Würzburg, A. Stuber, 1890, und: Grammatik oder Logik? „Klassisch" oder Deutsch? Ein kritisches Wort an seine Kritiker. Würzburg, Stahelsche K. Hof- und Universitätsbuchhandlung, 1890. Beide Schriften können wegen ihrer Klarheit und wegen der zwingenden Logik ihrer Beweisführung bestens empfohlen werden.

sind hier das Wesentliche; denn sie bilden das Mittel, durch welches später die Formen der fremden Sprache mit denen der Muttersprache in Beziehung gesetzt werden.

Zweitens muß der Übersetzungsthätigkeit vorangehen die Beherrschung der fremden Sprachformen. Der Knabe hat also zu lernen: Das deutsche Wort, welches wir Artikel nennen, wird im Lateinischen nicht übersetzt — dem deutschen Worte Vater entspricht das lateinische pater — dem deutschen Worte tadeln entspricht das lateinische Wort vituperare. — Die Form, die wir Perfekt nennen, wird bei den lateinischen Verben, die die Endung -are haben, mit -avi gebildet — die Form hat getadelt, die wir als dritte Person bezeichnen, hat im Lateinischen die Endung -avit u. s. w. Alles das muß gelernt werden und kann natürlich nicht logisch erschlossen werden, denn denselben grammatischen Bezeichnungen entsprechen bei anderen Wörtern andere Formen; welche? das ist (für den lernenden Schüler) durchaus zufällig und ergiebt sich aus dem thatsächlichen Sprachgebrauch. Die Erlernung geschieht ebenso wie bei dem Erlernen der abstrakten Ausdrücke der deutschen Grammatik, nur das umgekehrt in diesem Falle die lateinische Form das Unbekannte, die grammatische Benennung das Bekannte ist: beide, Form und Benennung, assoziieren sich nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit: Nominativ ⌒ pater; Genitiv ⌒ patris, oder auch, indem statt der Benennung die entsprechende deutsche Form gesetzt wird: ich habe getadelt ⌒ vituperavi u. s. w. Sind diese Vorarbeiten beendigt, so kann das Übersetzen beginnen. Das geschieht in der Weise, daß an Stelle der Glieder des deutschen Satzes die entsprechenden Glieder des lateinischen Satzes gesetzt werden. Dabei wird die Gestalt, die das Wort erhält, durch die Situation bestimmt, in die es im Zusammenhange des Satzes gerät. Die hier ausgeübte Denkthätigkeit beruht auf einer Vergleichung der deutschen Formen mit den lateinischen Formen. Diese Vergleichung vollzieht sich durch folgende geistige Thätigkeiten:

1) durch Reproduktion der erlernten grammatischen Eigentümlichkeiten einer jeden Form;

2) durch Subsumtion der lateinischen Form unter die deutsche Form, indem jene durch die ihr entsprechende deutsche Form apperzipiert wird.

Diese durch die Apperzeption vollzogenen „Subsumtionsschlüsse" gehören zu jenen assoziativen Verbindungen des mechanischen Vorstellungs-

verlaufs, welche oben (S. 34, 38) als Vorstufen des logischen Denkens, als psychologische Schlüsse, bezeichnet worden sind. Sie sind keine logischen Schlüsse, denn ein logischer Schluß liegt erst dann vor, wann aus zwei oder mehreren Voraussetzungen eine neue Erkenntnis mit Notwendigkeit erschlossen wird. Hier aber werden Vorstellungen mit einander in assoziative Verbindung gesetzt, welche nicht logisch erschlossen, sondern nur durch die Erfahrung, durch Erlernen angeeignet werden können.[1])

Unklar denkende Vertreter der formalen Bildung haben in der beim Übersetzen eintretenden Subsumtion die Ausübung eines logischen Denkaktes finden wollen. In der That läßt sich die hier stattfindende Assoziation der Vorstellungen in dieselbe Form bringen, in welcher der logische Schluß dargestellt wird: Wenn das Subjekt des Satzes ein Nomen ist, steht es im Nominativ — in dem vorliegenden Satze ist das Nomen Vater Subjekt — folglich steht Vater in diesem Satze im Nominativ (vergl. oben S. 37). Aber das ist ein Scheinschluß. Ihm fehlt zunächst der Charakter der allgemeinen Gültigkeit, da es bekanntlich Sprachen giebt, die keine Deklination des Nomens kennen und daher auch keine Form haben, die man Nominativ nennen kann. Die Thatsache, daß in gewissen Sprachen das Subjekt im sogenannten Nominativ steht (man könnte die Form auch anders nennen), kann also niemals logisch erschlossen, sondern muß gelernt werden. Ferner aber ist der mitgeteilte sogenannte Schluß gar kein Schluß, sondern eine einfache Tautologie, da ja Nominativ und Subjekt dasselbe bedeuten, indem die erste Benennung vom Gesichtspunkte der Form, die zweite vom Gesichtspunkte des Satzinhalts ausgeht. Wenn nun weiter geschlossen werden soll: Vater ist Nominativ, folglich lateinisch deus, so ist dieses folglich, d. h. die Annahme eines logischen Zusammenhanges, demzufolge das lateinische pater zu dem deutschen Vater in dem Verhältnis der Folge zu ihrem Grunde stände, vollends unverständlich. Jede Sprache entwickelt sich doch nach ihren eigenen psychologischen Gesetzen, und es ist doch völliger Unsinn, daß der mit den Formen und Wörtern einer fremden Sprache Unbekannte imstande sein soll, diese Formen und Wörter aus den Formen und Wörtern

[1]) Solche Subsumtionsschlüsse führt der Knabe (wie auch der Erwachsene) täglich und stündlich in großer Menge und mit großer Sicherheit aus. Sie brauchen daher nicht zum Gegenstand eines besonderen Studiums gemacht zu werden. Vergl. oben S. 38 und A. Ohlert, Die deutsche Schule, S. 129—130.

seiner Muttersprache logisch zu erschließen. Sie müssen eben einfach auswendig gelernt werden. Wenn ein Schüler den Nominativ Vater mit patrem übersetzt, wenn er origonis für originis, domavit für domuit schreibt (was ja oft vorkommt), so ist er nicht dumm, sondern in dem betreffenden Falle unwissend. Denn der Fehler liegt nicht in seiner Unfähigkeit im logischen Denken, da dieses gegenüber Sprachfehlern überhaupt nicht in Thätigkeit treten kann, sondern er liegt an der Schwäche in der Reproduktion, die angesichts der großen Menge begrifflich nicht verknüpfbarer Regeln und Ausnahmen erlahmt und den Dienst versagt. Man mache sich doch klar, daß Sprachgesetze und Denkgesetze etwas völlig von einander Verschiedenes sind! Jene bestimmen die Gestalt der sprachlichen Form nach psychologischen Gesetzen, die höchst mannigfaltige und oft widerspruchsvolle Ergebnisse zu Tage fördern; diese beurteilen den von den Sprachformen umkleideten Inhalt der Gedanken und entscheiden, ob dieser Inhalt denkmöglich oder denkunmöglich ist. Der sprachlich richtige Satz kann den größten logischen Unsinn enthalten. Gegen ein: mors est viridis hat der Grammatiker gar nichts einzuwenden. Anderseits kann ein logisch bedeutsamer und unwiderlegbarer Inhalt in einer Form dargestellt sein, die von Sprachfehlern wimmelt. Die logischen Denkgesetze gelten für alle normal beanlagten Menschen, welcher Zeit und welchem Volke sie auch angehören mögen, die Sprachgesetze und Sprachformen sind bei den einzelnen Völkern verschieden. Wie soll es da wohl möglich sein, durch das Studium der Sprachformen die Ausbildung im logischen Denken zu fördern! Den vollendeten Widerspruch, dem die Verteidiger der Übersetzungsübungen verfallen, wenn sie von ihnen Förderung im logischen Denken erwarten, hat Neudecker in folgendem, logisch nicht zu widerlegendem Satze ausgesprochen: „Die Behauptung, daß die intensive Beschäftigung mit Grammatiken eine gründliche Übung in der Logik bedeute, nimmt an, daß man durch scharfe Erfassung dessen, was in den Sprachen verschieden ist, die Einsicht in das schärfe, was in allen Sprachen gleich ist.“ [1])

Was hier an einem elementaren Beispiel ausgeführt ist, gilt natürlich auch für die Übersetzungsübungen auf den oberen Klassen. Aber es tritt bei ihnen eine von der bisher erörterten Thätigkeit verschiedene geistige

[1]) Grammatik oder Logik, S. 8.

Arbeit hinzu, die auf ihren Denkwert untersucht werden muß. Während bei jenen einfachen Sätzen die wörtliche Übersetzung, d. h. die Vertauschung der beiderseitigen Glieder, sich ohne Umschweif vollzieht, muß bei der Übersetzung eines schwierigeren deutschen Stückes in das Lateinische (und umgekehrt) ein anderes Verfahren eintreten. Da die Übersetzung im eigentlichen Sinne aus einer Vertauschung der entsprechenden Glieder besteht, d. h. immer wörtlich sein muß, und da anderseits die sprachliche Gestaltung nach Form und Begriff in beiden Sprachen sehr von einander abweicht (verschiedene innere Sprachform!), so muß der deutsche Satz, ehe die eigentliche Übersetzung beginnt, in eine Form umgegossen werden, die genau die Glieder enthält, die der herzustellenden lateinischen Form entsprechen. Ist das geschehen, so geht die Vertauschung ohne Schwierigkeit vor sich. Nun wird behauptet, daß die Herstellung dieser Zwischenform, die kein Deutsch mehr, sondern Latein im deutschen Gewande, Latein-Deutsch, ist (vergl. das nächste Kapitel), die Ausbildung im logischen Denken in hohem Grade fördere. Sehen wir näher zu. Bei der Umwandlung des deutschen Textes in die zur Übersetzung geeignete Zwischenform ist zweierlei zu beachten:

1) die Verschiedenheit des Stils,

2) die verschiedene Auffassung in der Gestaltung der Sprachbegriffe (Seele des Begriffs, siehe oben S. 120).

1. Die lateinische Sprache ist synthetisch: sie faßt einen reichen Gedankeninhalt in umfangreichen Perioden, die sich in zahlreichen Ober- und Untergliedern aufbauen, zusammen und liebt es, untergeordnete Gedanken in Partizipialkonstruktionen auszudrücken.

Die deutsche Sprache ist analytisch: sie kleidet den Gedankeninhalt vorzugsweise in koordinierte Sätze und bevorzugt zum Ausdruck untergeordneter Gedanken die Nebensätze (siehe oben S. 62—84).

Die Aufgabe bei Herstellung jener Zwischenform besteht also, um hier Einzelheiten unerwähnt zu lassen, im wesentlichen darin, daß mehrere deutsche Sätze, unter Verwandlung der deutschen Nebensätze in Partizipialkonstruktionen, in die mannigfach gegliederte synthetische Form gebracht werden, die den stilistischen Gewohnheiten der lateinischen Sprache entspricht. Bei der Verdeutschung kommt es umgekehrt darauf an, die lateinischen Perioden in einzelne Hauptsätze zu zerschlagen und die Partizipialkonstruktionen „aufzulösen", d. h. in deutsche Nebensätze zu

verwandeln. Inwiefern und in welcher möglichen Beziehung soll dabei das logische Denken in Thätigkeit treten? Der Schüler kann doch nicht logisch erschließen, daß dieser deutsche Hauptsatz im Lateinischen durch einen Nebensatz ausgedrückt, daß jener deutsche Nebensatz durch eine lateinische Partizipialkonstruktion wiedergegeben werden muß. Ob und wie solche Umwandlungen vorgenommen werden müssen, darüber entscheidet nicht das logische Denken, sondern die Kenntnis von den stilistischen Gewohnheiten beider Sprachen, und diese Kenntnis kann niemals logisch erschlossen, sondern sie muß durch Lernen angeeignet werden.[1]) Es gilt also auch hier das gleiche, was oben bei der Erörterung der elementaren Übungen nachgewiesen wurde: Die erlernten stilistischen Eigentümlichkeiten werden reproduziert und dann wird die Vertauschung der entsprechenden Glieder durch Subsumtion vollzogen.

2. Schwieriger gestaltet sich die Übersetzungsarbeit, sobald die Übertragung der Sprachbegriffe in Frage kommt. Hierbei ist an folgende Thatsachen zu erinnern, die oben (S. 58—59, 71—72) ausführlich erörtert worden sind:

1) Die sprachliche Gestaltung der Begriffe, d. h. das Herausgreifen des einzelnen sprachgeformten Merkmals durch die innere Sprachform ist in beiden Sprachen verschieden. Ausgenommen ist nur die immerhin geringe Zahl der Begriffe, die, infolge indogermanischer Verwandtschaft oder späterer Übertragung, auf dieselbe Sprachwurzel zurückgehen.

2) Die Zahl der sprachgeformten Begriffe ist im Deutschen größer als im Lateinischen.

3) Der hinter der sprachlichen Form verborgene Inhalt der Begriffe (die Summe ihrer Merkmale) ist in beiden Sprachen verschieden, und zwar ist er im Deutschen unter allen Umständen umfangreicher als im Lateinischen.

Die beiden letzterwähnten Punkte ergeben sich aus der Thatsache, daß das Lateinische eine längst ausgestorbene und das Deutsche eine lebende, in voller Blüte stehende Sprache ist. Das Deutsche hat den Inhalt der antiken Kultur in sich aufgenommen und die Ergebnisse einer

[1]) Selbstverständlich muß der deutsche Satz vor Beginn der Übersetzung verstanden sein, aber das ist ein Bewußtseinsprozeß, der mit dem Übersetzen nichts zu thun hat, sondern der durchaus innerhalb der Grenzen der Muttersprache verläuft. Schon der deutsche Unterricht muß auf eingehendes Verständnis jedes Satzes dringen

neuen, seit bald anderthalbtausend Jahren thätigen geistigen Entwickelung hinzugefügt. Die gesteigerten Anforderungen einer im Vergleich zum Altertum unendlich vielseitigen Kultur führten zu der Schöpfung zahlreicher neuer Sprachbegriffe und zu einer gewaltigen Bereicherung des Inhaltes der bereits vorhandenen Begriffe. Daher ist der Wortschatz des Lateinischen arm im Verhältnis zu dem des Deutschen.

Nun wendet man beim Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische folgende Mittel an:

1) die Vertauschung (scheinbar) gleicher Begriffe;

2) den Ersatz deutscher Begriffe durch solche lateinische Begriffe, die einer anderen psychologischen oder grammatischen Kategorie angehören (Abstrakte für konkrete, sachliche für persönliche, Genus für Spezies, Substantiva durch Verba, Substantiva durch Adjektiva u. s. w. und umgekehrt);

3) die Umschreibung (bei Begriffen, die der lateinischen Sprache fehlen).

Nun liegt es auf der Hand, daß auf diesem Wege niemals eine Übertragung des deutschen Textes in das Lateinische im strengen Sinne zustande kommen kann, sondern immer nur ein Latein, das dem Deutschen in gewisser Beziehung — aber immer nur in gewisser Beziehung und unter einem gleich zu erwähnenden Vorbehalt — ähnlich ist. Eine wirkliche Übersetzung ist unmöglich, da der reiche Begriffsinhalt des Deutschen niemals durch den armen und daher ungenügenden Begriffsinhalt des Lateinischen dargestellt werden kann.

Das zeigt sich schon bei der Vertauschung scheinbar gleicher Begriffe. Das deutsche „Vater" ist, trotz der gleichen Wurzel, keineswegs das lateinische pater. Jenes hat in rechtlicher und ethischer Beziehung einen ganz anderen Inhalt wie dieses. Mit dem Begriffe „Baum" verbindet der Naturforscher oder der Forstmann der Gegenwart eine Summe von Merkmalen, die der alte Römer bei seinem arbor nie gedacht hat. Zwischen Wörtern wie Glaube und fides, Ehe und matrimonium, Gott und deus liegt die ganze Kluft einer anders gearteten Kultur.

Das zeigt sich in höherem Grade bei dem Ersatz deutscher Begriffe durch lateinische. Da die Zahl der sprachgeformten Begriffe im Deutschen größer ist als im Lateinischen, so kommt es in zahlreichen Fällen darauf an, spezialisierte deutsche Begriffe durch allgemeine lateinische zu über-

ſetzen. So werden Heimweh durch desiderium, Melancholie durch angores, Pflichtgefühl durch officia, Ahnung (auch in unſchuldigem Sinn) durch suspicio, Phantaſie durch cogitatio (oder durch eine Umſchreibung, ſiehe unten) wiedergegeben. Namentlich iſt das lateiniſche res der Lückenbüßer für zahlreiche deutſche Wendungen.[1]) Sicherlich haben die alten Römer mit ſolchen Wörtern, wie ſie hier angeführt ſiud, niemals den Sinn verbunden, den wir unſeren genaueren deutſchen Bezeichnungen beilegen.

Am klarſten tritt die Unmöglichkeit der Überſetzung zu Tage, ſobald Begriffe übertragen werden ſollen, die im Lateiniſchen überhaupt nicht vorkommen. Und ihre Zahl iſt nicht gering. Denn die Kulturentwickelung hat namentlich ſeit dem Ausgange des Mittelalters eine große Menge von Beziehungen und Begriffen geſchaffen, die ganz außerhalb des Geſichtskreiſes der antiken Menſchheit ſtehen. Nun hat man mit großem Fleiße aus den lateiniſchen Schriftſtellern, namentlich aus Cicero, eine Menge von ſprachlichen Wendungen zuſammengeſucht, unter denen die Römer ſich vielleicht dasſelbe hätten denken können, was wir unter unſeren Begriffen denken, vorausgeſetzt, daß ſie überhaupt in die Lage gekommen wären, ſolche Begriffe zu denken. Hier mögen einige Beiſpiele folgen: Das deutſche Wort „Dispoſitionsrecht" wird überſetzt nach Verres 3, 98, 227: quid aut quantum praeterea est, quod aut liberum possit habere ille orator ac dominus in potestate suorum fructuum aut in ipsis fructibus solutum? — Allgemeinverſtändliche und wiſſenſchaftliche Bücher, nach Cic. Fin. 5, 5, 12: duo genera librorum, unum populariter scriptum, alterum limatius. — Phantaſie nach Quint. 8, 3, 65: procul a concipiendis rerum imaginibus abesse. — Polemik nach Cic. Or. 1, 43, 194: infinitae concertationumque disputationes. — Kritik nach Cic. Acad. 2, 38, 120: si in existimantium arbitrium sua scripta non venerint. — Civiliſation nach Cic. Off. 2, 4, 6: multis rebus exculta hominum vita. — Sympathie nach Cic. Divin. 2, 69, 142: quae est continuatio conjunctioque naturae u. ſ. w. — Peſſimiſtiſch nach Cic. ad famil. 6, 14: Si quisquam est timidus in magnis periculosisque rebus semperque magis adversos rerum exitus metuens quam sperans secundos, is ego sum. —

[1]) Ähnlich dienen ars, causa, fides, ratio, religio als Erſatz für eine große Menge deutſcher Begriffe.

Die hier aufgeführten deutschen Sprachbegriffe decken sich natürlich, wie alle anderen sprachlichen Neuschöpfungen unserer modernen Kulturwelt, in keiner Weise mit den als Übersetzung ausgegebenen lateinischen Wendungen, denn die Römer konnten mit ihnen nie und nimmer den begrifflichen Inhalt verknüpfen, den wir hineinlegen. Nur weil dieser Inhalt — die Summe der durch die nachrömische Kulturentwickelung hinzugekommenen Merkmale — ganz vernachlässigt wird, nur weil an eine rein äußerliche begriffliche Definition angeknüpft und ein ungefähr ähnlicher lateinischer Ausdruck aufgesucht wird, kann der Schein erweckt werden, als entspräche die lateinische Übersetzung dem deutschen Text. Die Verteidiger der Übersetzungsübungen befinden sich hier in einer schlimmen Lage. Entweder sie übersehen die hier geschilderten Schwierigkeiten und halten das aus modernem Deutsch übersetzte Latein für wirkliches Latein. Dann erregen sie in den Schülern dieselbe Illusion und veranlassen sie, Ähnliches für Gleiches zu halten, ein Verfahren, das zu der Genauigkeit im wissenschaftlichen Denken, die doch herausgebildet werden soll, übel stimmt. Oder sie erkennen die tiefe, unüberbrückbare Kluft an, die zwischen dem Inhalt der deutschen und dem der lateinischen Begriffe besteht, dann müssen sie auf das Übersetzen als auf eine unerfüllbare Leistung Verzicht leisten.

Wie aber ist die Denkarbeit beschaffen, die sich bei diesen Übungen vollzieht? Es ist sehr bemerkenswert, daß die Wahl des lateinischen Begriffs nicht in eigener, schöpferischer Thätigkeit erfolgt, sondern in allen Fällen auf die Nachahmung bereits vorhandener lateinischer Begriffe, die den deutschen entsprechen sollen, angewiesen ist. Denn moderne Begriffe können lateinisch gar nicht gedacht, also auch nicht selbständig lateinisch gebildet werden. Diese als Muster geltenden lateinischen Ausdrücke muß also der Schüler, ebenso wie die Formen der Grammatik und die Wendungen der Syntax, auswendig gelernt haben, ehe er an die Übersetzung gehen kann. Also auch hier ist die Reproduktion thätig, der dann die Subsumtion auf dem Fuße folgt. Hierbei hat der Schüler, da die lateinischen Muster den (äußerlich definierten) deutschen Begriffen mehr oder minder entsprechen, den besten, d. h. den am meisten entsprechenden lateinischen Ausdruck zu wählen. Aber wovon hängt diese Wahl ab? Von der Beherrschung der Ausdrucksmittel beider Sprachen, von dem Gefühl für die Ästhetik der Sprache, nicht zum

wenigsten aber von der Individualität. Der eine Übersetzer kann diesen, der andere jenen Ausdruck für den „besten" halten, ohne daß eine endgültige Entscheidung möglich wäre. Diese Thatsache beweist unwiderleglich, daß bei den Übersetzungen zwar Reproduktion und psychologische Subsumtionsschlüsse, niemals aber logische Schlüsse wirksam sind. Denn überall, wo logisches Denken in Thätigkeit tritt, muß das Ergebnis aus den gleichen Voraussetzungen unter allen Umständen ein bestimmtes und kein anderes sein. Gerade aus der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit der Ergebnisse erschließen wir die Wirksamkeit der logischen Gesetze. Alle normalen Menschen müssen, wenn sie logisch richtig denken, unabhängig von einander aus denselben Voraussetzungen denselben logischen Schluß ziehen. Individuelles Belieben und logisches Denken schließen einander aus. Nun kann derselbe deutsche Satz auf sehr verschiedene Weise in „richtiges" Latein übersetzt werden. H. Planck, der den logischen Bildungswert dieser Übungen so eifrig verteidigt hat, liefert selbst eine unfreiwillige Widerlegung seiner Ausführungen. Er berichtet, daß in dem Thema, das vor einigen Jahren den Kandidaten der würtembergischen Professoratsprüfung zum Übersetzen vorgelegt wurde, der erste Satz u. a. folgende zwei Übersetzungen gefunden habe, „hinter welchen man schwerlich dasselbe deutsche Original vermuten würde":

1) De veterum tragoediis ratiocinantes quid sibi quaeque voluerit, consentaneum est, saepe alium aliter judicare.

2) De antiquae tragoediae consilio multi saepe ita quaesiverunt, ut quae invenisse viderentur, multum ea inter se discreparent.

Der deutsche Satz hieß: Die Untersuchungen über die Idee einer antiken Tragödie gelangen oft zu ganz verschiedenen Ergebnissen, und das scheint seinen guten Grund zu haben.[1])

Wäre bei dem Übersetzen logisches Denken wirksam, so müßten die verschiedensten Übersetzer desselben Satzes unabhängig von einander zu derselben lateinischen Form gelangen.

Die Ansicht von dem logisch bildenden Wert des fremdsprachlichen Unterrichts und im besonderen der Übersetzungsübungen beruht einmal auf der Verwechselung zwischen psychologischen und logischen Denkgesetzen

[1]) Planck, a. a. O. S. 104.

und zweitens auf der Verwechselung zwischen Logik und Grammatik und auf der Unkenntnis der Gesetze der sprachlichen Entwickelung. Die tiefere Ausbildung in wissenschaftlicher Psychologie und Pädagogik, die jetzt durch das Eingreifen der Unterrichtsbehörde wenigstens angebahnt ist, wird diesen noch weit verbreiteten Irrtum allmählich beseitigen. Der fremdsprachliche Unterricht muß aufhören, Ziele zu erstreben, die er seiner Natur nach nicht erreichen kann, und die Übersetzungsübungen müssen auf die Stelle beschränkt werden, auf der sie, vorsichtig und sparsam angewendet, segensreich wirken können. Wo und wie sie anzuwenden sind, wird weiter unten bei der Besprechung des fremdsprachlichen Unterrichts erörtert werden. —

Die wahren Mittel, über die der Unterricht verfügt, um die Ausbildung im logischen Denken zu fördern, sind auf einem ganz anderen Gebiete des geistigen Lebens zu suchen. Man erinnere sich daran, daß logisches Denken, das heißt die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Grund und Folge, sich niemals an der sprachlichen Form des Gedankeninhaltes, sondern nur an diesem Gedankeninhalt selbst bethätigen kann. Die Ausbildung im logischen Denken kann also nur dadurch gefördert werden, daß der Inhalt der Begriffe und die Verknüpfung der in ihnen enthaltenen Merkmale zum Gegenstand des Studiums gemacht wird. Die Schwäche im logischen Denken beruht ohne Ausnahme auf der mangelhaften oder unvollkommenen Kenntnis von dem Inhalt der Begriffe. Bekanntlich hängt die logische Richtigkeit jedes Schlusses von der Identität des Mittelbegriffs in den beiden Vordersätzen ab. Nun ist der sprachgeformte Begriff vieldeutig, d. h. hinter der einen Benennung verbirgt sich, je nach den Beziehungen, in welchen der Begriff gebraucht wird, ein sehr verschiedener Inhalt. Ist also der Mittelbegriff nur dem Namen nach derselbe, der Sache nach aber ein anderer, so ist die durch ihn vermittelte Verknüpfung des Prädikats mit dem Subjekt logisch unmöglich und es entsteht ein Fehlschluß. Der Unterricht hat also, wenn er zum logischen Denken erziehen will, die Aufgabe, eine eingehende Kenntnis von dem Inhalt der Begriffe zu vermitteln und dann die zwischen diesen Begriffsinhalten möglichen logischen Verknüpfungen nachzuweisen.

Zur Erreichung dieses Zieles stehen dem Unterricht folgende Mittel zur Verfügung:

I. Die kunstgemäße Ausbildung der erotematischen (dialogischen) Methode. Auf die große Bedeutung der fragenden Lehrweise mit Rücksicht auf die Erzeugung der nötigen Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit wurde bereits oben (S. 150—151) hingewiesen. Aber noch größer als ihr pädagogischer ist ihr didaktischer Wert. Sie bereitet die Ausbildung im logischen Denken am sichersten vor und gewinnt durch die große Ausdehnung, die ihr durch die Anwendung in sämtlichen Unterrichtsfächern gesichert ist, eine besondere Bedeutung. Richtig zu fragen ist ungemein schwer und nicht durch bloße praktische Gewöhnung, sondern allein durch eingehendes Studium der deutschen Sprache, der Psychologie und der Logik, sowie durch jahrelang fortgesetzte sorgfältige Vorbereitung auf jede Unterrichtsstunde zu erlernen. Den guten Lehrer erkennt man daran, wie er fragt und wie die Schüler antworten, und wer sorgfältige Studien über die Frage verabsäumt, bleibt ewig ein Stümper in der Kunst des Unterrichts. Auf die solche Studien unterstützenden Hülfsmittel kann hier nur verwiesen werden[1]), dagegen ist der logische Wert einer richtigen Frageweise näher zu betrachten.

Die Wortverbindung: Konstantinopel ist im Jahre 1453 von den Türken erobert worden, ist mit Beziehung auf die sprachliche Form ein vollständiger Satz und mit Beziehung auf ihren Inhalt ein vollständiges (psychologisches oder logisches) Urteil. Wenn man diese Wortverbindung nach ihrer Form auffaßt, vollzieht man einen Sprachakt, faßt man sie nach ihrem Inhalt auf, so vollzieht man einen Denkakt. Dieser Satz und dieses Urteil sind ihrer Form nach kategorisch. Wenn man diesem Satze die fragende Form giebt: Wurde K. im Jahre 1453 von den Türken erobert? so ist auch dieser Fragesatz ein vollständiger Satz. Das in dem Fragesatz enthaltene Urteil ist gleichfalls ein vollständiges Urteil, denn es fehlt keiner der zur Bildung eines Urteils nötigen Begriffe, aber es ist nicht entschieden, ob die Beziehung bejahend oder verneinend ist, und das eben soll durch die auf die Frage erteilte Antwort entschieden

[1]) Besonders zu empfehlen ist die treffliche Schrift von Alwin Reinstein: Die Frage im Unterricht. Leipzig, F. E. C. Leuckart, 4. Aufl., 1886. Ebenso A. Goerth, Die Lehrkunst, Leipzig und Berlin 1886, wo die vorzüglichen praktischen Proben namentlich zu beachten sind. Vergl. ferner Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig, Fues' Verlag. 2. Aufl., 1890, S. 262—267.

werden. Daher nennt man solche Fragen, welche die Qualität des in ihnen enthaltenen Urteils betreffen, Entscheidungs- oder Wahlfragen. Ihr didaktischer Wert ist gering, da sie den Inhalt des Urteils (die Summe der Merkmale der einzelnen Begriffe) zu wenig berühren und kein sicheres Urteil über das Wissen des Schülers ermöglichen. Sie sind daher im Unterricht zu vermeiden.

Es ist ferner möglich, jeden der im Satze (und im Urteil) enthaltenen Begriffe und Bestimmungen in Frage zu stellen. Dann wird der eine kategorische Satz in eine Reihe von Fragesätzen aufgelöst:

Welche Stadt wurde im Jahre 1453 von den Türken erobert?

Wann wurde Konstantinopel von den Türken erobert?

Von wem wurde Konstantinopel im Jahre 1453 erobert?

Alle diese Fragen sind mit Beziehung auf ihre sprachliche Form vollständige Sätze. Sie sind aber mit Beziehung auf ihren Inhalt nicht vollständige Urteile. Denn irgend ein zum vollständigen Urteile gehöriger Begriff ist seinem Inhalte nach ausgelassen und durch ein unbestimmtes, jeden Inhalt entbehrendes Wort (das Fragewort) ersetzt. Solche Fragen enthalten also die Aufforderung, das Urteil zu ergänzen, d. h. an Stelle des unbestimmten Frageworts den dem Urteil entsprechenden, inhaltlich bestimmten Begriff zu setzen. Man nennt sie deshalb Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen. Der Unterricht soll solche Fragen ausschließlich anwenden. Denn erstens ermöglichen sie allein ein sicheres Urteil über das Wissen des Schülers, und zweitens sind sie von hohem Werte für die Ausbildung im logischen Denken, da sie sich auf den Inhalt der Gedanken beziehen und den Schüler zwingen, die im Urteil enthaltenen Begriffe logisch richtig zu verknüpfen und das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen.

Damit aber dieses Ziel erreicht werde, muß die Ergänzungsfrage zwei Eigenschaften haben:

1) Die Frage muß in ihrer sprachlichen Form grammatisch richtig sein. Der deutsche Sprachgebrauch hat sich, je nachdem nach verschiedenen Wortarten oder Satzgliedern, oder nach Personen oder Sachen gefragt wird, für verschiedene Fragewörter entschieden. So fragt wer? nach Personen, was? nach Sachen, welcher? geht auf den Um-

fang, was für ein? auf den Inhalt des Begriffs, u. s. w.[1]) Die grammatische Genauigkeit der Frage ist für den Schüler gewissermaßen ein Leitstern, um das in Frage gestellte Merkmal richtig herauszufinden.

2) Die Frage muß logisch bestimmt sein. Die logische Bestimmtheit beruht auf der Anwendung folgender Regeln:

a. Soll die Antwort den (untergeordneten) Artbegriff enthalten, so muß nach dem (übergeordneten) Gattungsbegriff gefragt werden.

b. Sollen in der Antwort besondere Merkmale angegeben werden, so muß die Frage den Gattungsbegriff und den Artbegriff enthalten.

c. Soll die Antwort den Begriff nur benennen, so müssen in der Frage der allgemeine Begriff und der besondere, den Artunterschied bezeichnende Begriff enthalten sein.

d. Wenn nach dem Umfange eines Begriffes gefragt wird, muß die Frage den Einteilungsgrund enthalten.[2])

Die logische Kraft des Frageunterrichts wird durch die Thatsache bewiesen, daß auf eine grammatisch genaue und logisch bestimmte Frage, sobald der Schüler logisch richtig denkt, nur eine einzige Antwort erfolgen kann. Frage und Antwort stehen unter diesen Voraussetzungen in demselben Verhältnis wie Vordersätze und Schlußsatz beim logischen Urteil.

II. Das Studium der sprachgeformten Begriffe nach Inhalt und Umfang. Das Verfahren, welches der Unterricht einzuschlagen hat, um die Schüler zum vollen Verständnis des hinter den sprachlichen Formen verborgenen Inhaltes zu führen, ist oben (S. 151—154) ausführlich erörtert worden. Hier ist zu erwägen, wie dieses selbe Studium für die Ausbildung im logischen Denken zu verwerten ist. Da die logische Richtigkeit der Schlüsse von der sachlichen Identität der in ihnen verwendeten Mittelbegriffe abhängt (S. 191), so können logische Schlüsse nur dann mit Sicherheit vollzogen werden, wenn die dem Schlusse unterworfenen Begriffe nach der Summe ihrer sämtlichen Merkmale, d. h. nach ihrem Inhalte, genau bekannt sind. Die Kenntnis des Inhaltes der Begriffe ist also die Bedingung, an welche die richtige Ausübung der logischen Denkarbeit geknüpft ist. Dieses Begriffsstudium fördert also durch sich selbst die Ausübung im logischen Denken. Auf der Unter- und Mittelstufe des Unterrichts kommt es vor allem darauf an, daß dieses Studium sachlich

[1]) Genaueres bei Reinstein, a. a. O. S. 10—33.

[2]) Goerth, a. a. O. S. 10.

in vollem Umfange durchgeführt werde. Auf die Einkleidung in logische Formen muß vorläufig verzichtet werden. Die Aufgabe der oberen Klassen jedoch ist es, den im bisherigen Verlaufe des Unterrichts gewonnenen Inhalt nach streng logischen Gesichtspunkten zu verarbeiten, die Regeln der logischen Verknüpfbarkeit der Begriffe an zahlreichen Beispielen zu erörtern und die Schüler in das Verständnis der logischen Kunstsprache einzuführen. Das ist vor allem Sache des deutschen Unterrichts. Ein treffliches Mittel hierzu ist das Studium der Definition und der Klassifikation. Definitionen auf unteren Klassen zu geben, ist ein schwerer methodischer Fehler, da sie von den Schülern in den seltensten Fällen verstanden werden. Hier darf die abstrakte Erkenntnis noch nicht von dem konkreten Beispiel losgelöst werden. An dem Fehler verfrühter Definitionen krankt vor allem unser grammatischer Unterricht. Für den reiferen und tüchtig vorgebildeten Geist des Primaners jedoch ist die eingehende Beschäftigung mit der Lehre von den Definitionen in hohem Grade förderlich. Fehler im Definieren kommen in den wissenschaftlichen Litteraturen aller Zeiten bis auf die Gegenwart so häufig vor, sie sind meist die Ursache zu so folgenschweren Irrtümern, daß eine Schule, die ihre Zöglinge zu wissenschaftlicher Arbeit vorbilden will, die Pflicht hat, der Lehre von der Definition ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die beim Definieren am häufigsten vorkommenden Fehler müssen von den Schülern an zahlreichen Beispielen aufgesucht werden.[1]) Sodann müssen sie selbst dazu angeleitet werden, richtige Definitionen zu bilden. In ähnlicher Weise sind die Gesetze der Klassifikation an zahlreichen Beispielen nachzuweisen, und schließlich, sobald die Schüler im richtigen Klassifizieren geübt sind, in streng mathematischer Form darzustellen.[2])

III. Die Vorführung des logischen Schließens an Beispielen. Diese Aufgabe fällt vor allem dem mathematischen und dem physikalischen Unterricht zu. Indem jedes mathematische Ergebnis als eine logische Folgerung aus gegebenen Voraussetzungen erscheint, indem jede Naturerscheinung als die notwendige Folge eines Naturgesetzes nach-

[1]) Vergl. die Angabe der Fehler, die beim Definieren am häufigsten vorkommen bei M. W. Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen. Leipzig, Voß, 4. Aufl. 1875. S. 138—193.

[2]) Ein Beispiel solcher mathematischen Klassifikation giebt Drobisch, a. a. O. S. 215—224.

gewiesen wird, bietet dieser Unterricht den Schülern dauernde Gelegenheit, sich im logischen Schließen zu üben. Auch der übrige Unterricht kann helfend eingreifen. So namentlich der Unterricht in der Geschichte, indem er die geschichtlichen Ereignisse nicht als bloße Thatsachen mitteilt, sondern sie als die notwendigen Folgen gewisser Gründe physischen, geographischen und psychologischen Charakters nachweist. Aber auch hier fällt dem deutschen Unterricht auf der Prima eine besondere Aufgabe zu. Er muß die Schüler durch zahlreiche, sorgfältig ausgewählte Aufgaben im richtigen Schließen üben, er muß sie ferner, und das ist das wichtigste, dazu anleiten, die Denkfehler, welche die Fehl- und Trugschlüsse hervorrufen, selbstthätig zu entdecken. Die Beispiele dazu sind der wissenschaftlichen Litteratur zu entnehmen. Namentlich die Schriften Platos enthalten eine wahre Blumenlese davon [1]), aber auch die neuere Philosophie von Descartes bis auf Kant und über ihn hinaus liefert viele lehrreiche Belege. [2]) Nichts ist in logischer Beziehung so bildend wie das Aufdecken solcher Denkfehler, und ihr Studium ist deshalb besonders zu empfehlen, weil es die beste Gelegenheit bietet, den Grad der Ausbildung im logischen Denken, den der Schüler erreicht hat, zu prüfen.

Zu der Fähigkeit logischen Denkens zu erziehen, ist das am schwierigsten zu erreichende, aber auch das wichtigste Ziel der höheren Schule. Dieses Ziel kann nur erreicht werden durch die volle Ausnutzung der hier angegebenen Mittel und durch eine konzentrierende Behandlung des gesamten Unterrichtsstoffes.

---

[1]) Der Grund davon liegt in der durch die ganze griechische Philosophie gehenden Verwechselung von Logik und Grammatik, von begrifflichem Inhalt und sprachlicher Form. Vergl. A. Ohlert, Deutsche Schule, S. 78—80.

[2]) Mannigfache Beispiele für solche Fehlschlüsse, die man im logischen Unterricht in der Prima gut verwerten kann, findet man bei Drobisch, a. a. O. Vergl. auch W. Münch, Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium. Programm des Realgymnasiums zu Barmen, Ostern 1886, wieder abgedruckt in den „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst", S. 139—141.

Zweites Kapitel.

Die Einwirkung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den deutschen Unterricht.

Neben der Erziehung zum logischen Denken wird dem fremdsprachlichen Unterricht, und zwar vorzugsweise dem in den klassischen Sprachen, die Aufgabe zugewiesen, die Schüler im Gebrauche und im Verständnis ihrer eigenen Muttersprache auszubilden. Die eingehende Vergleichung der Formen einer fremden Sprache mit denen der Muttersprache, so meint man, müsse dahin führen, daß der Schüler seine Muttersprache, die er bisher nur unbewußt aus dem Gebrauch gelernt habe, nunmehr mit bewußtem Verständnis anwenden lerne. Die scharfe Gegenüberstellung der verschiedenartigen Sprachmittel führe mit Notwendigkeit zu der Beherrschung beider Sprachen. Diese Ansicht hat in weiten Kreisen die Geltung eines Dogmas, sie hat noch in jüngster Zeit ihren Ausdruck gefunden in den Bestimmungen der „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen", indem planmäßige Übersetzungen (Verdeutschungen) aus den fremden Sprachen sogar unter die Aufgaben des deutschen Unterrichts selbst aufgenommen worden sind. [1])

Nun hat diese Ansicht auf den ersten Blick entschieden etwas Bestechendes. Goethes Wort: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen", enthält eine ganz richtige Behauptung, aber nur unter bestimmten Bedingungen. Der Philologe, der seine Muttersprache oder eine beliebige andere Sprache beherrscht und wissenschaftlich kennt, würde in eine einseitige Auffassung vom Wesen und von der Entwickelung der Sprache verfallen, wenn er nicht zahlreiche, anders geartete Sprachen zur Vergleichung heranzöge und die ungemein verschiedenartigen Schöpfungen des Sprachgeistes seiner Betrachtung unterwürfe. Dieser Einseitigkeit der Auffassung verfielen bekanntlich die Humanisten des vorigen Jahrhunderts, weil sie ihre Studien auf das enge Gebiet der klassischen Sprachen beschränkten (siehe oben S. 63). Die Ansicht von dem hohen Werte der sprachvergleichenden Betrachtung ist also völlig richtig, sobald es sich um die Thätigkeit wissenschaftlich gebildeter Männer

[1]) Vergl. Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, S. 71.

handelt, die beide Sprachen, die der Vergleichung unterworfen werden, nach Inhalt und Bildungsweise völlig beherrschen. Soll aber dasselbe von unentwickelten Knaben gelten? Es ist in dem Kapitel über Sprache und Verständnis (S. 85 f.) eingehend nachgewiesen worden, daß dem Knaben (wie dem sprachlich nicht gebildeten Erwachsenen) zur Kenntnis seiner Muttersprache in ihrer Ausbildung zur Kunstform nicht viel weniger als alles fehlt. Er spricht seine Umgangssprache, aber er beherrscht nicht die Schriftsprache, weder lautlich, noch grammatisch, noch inhaltlich; er kennt nicht die Sprachformen nach dem Umfange ihrer Geltung, er weiß nicht, worauf die Gestaltung der einzelnen sprachlichen Eigentümlichkeiten beruht und ist daher nicht imstande, sich in Fällen des Zweifels für das Richtige und Sprachgemäße zu entscheiden, er hat endlich gar keine Ahnung von der vieldeutigen Natur der sprachgeformten Begriffe. Das alles muß der Schüler *lernen*, und das Ziel des deutschen Unterrichts, die volle Beherrschung der Muttersprache und das eingehende Verständnis für ihre Entwickelung, erreicht er erst durch die ernste Arbeit vieler Jahre. Wie und in welcher Beziehung kann ihn darin das Studium einer fremden Sprache unterstützen? Man rücke nur jene zum Dogma verhärtete Ansicht in die richtige Beleuchtung: durch das Studium einer *fremden* Sprache soll der Schüler befähigt werden, seine ganz *anders* geartete Muttersprache zu erkennen. Das ist in hohem Grade widersinnig. Denn es ist gar keine Möglichkeit vorhanden, einzusehen, wie die Kenntnis der *fremden* Sprachgewohnheiten die Kenntnis der auf ganz verschiedenen Gesetzen beruhenden *eigenen* Sprachgewohnheiten hervorrufen könne. Man lernt doch nicht die geographischen Verhältnisse Europas kennen, indem man die Geographie von Amerika studiert! Dieser verhängnisvolle Irrtum, der, wie so viele andere falsche Ansichten über Sprachunterricht, auf der Unkenntnis vom Wesen der Sprache und ihrer Entwickelung beruht, soll jetzt im Einzelnen nachgewiesen werden.

1. *Die Kenntnis der Muttersprache und die Sicherheit in ihrer Anwendung soll ausgebildet werden:*

a) *theoretisch* durch das Studium der lateinischen Grammatik,

b) *praktisch* durch Übersetzungen, insbesondere durch Verdeutschung fremdsprachlicher Texte.

a. Das selbständige Studium der deutschen Grammatik hört mit dem Eintritt in das eigentliche Gymnasium, d. h. in die Sexta, auf. Zwar wird auch im weiteren Verlaufe des Unterrichts in den deutschen Stunden ein wenig Grammatik getrieben, aber die feinere Ausbildung der grammatischen Theorie ist durchaus dem lateinischen Unterricht zugewiesen. Das Studium der lateinischen Grammatik, so meint man, führt zur Kenntnis der „allgemein gültigen" grammatischen Kategorien und dient also auch dem Unterricht im Deutschen, der deshalb eines besonderen grammatischen Studiums entraten könne. Es genüge, die geringen Eigentümlichkeiten im deutsch-grammatischen Sprachgebrauch im Anschluß an die Normen der lateinischen Grammatik hervorzuheben. Auf diese Ansicht ist die Praxis des Unterrichts aufgebaut. Ihren vollen Ausdruck hat sie in einer These gefunden, welche eine Posener Direktorenversammlung über die Methode des deutschen Unterrichts in den unteren Klassen aufgestellt hat: „Der grammatische Unterricht im Deutschen hat mit dem lateinischen Unterricht der drei unteren Klassen in der Weise Hand in Hand zu gehen, daß im allgemeinen die theoretische Unterweisung den deutschen, die praktische Einübung zum großen Teil den lateinischen Lehrstunden zufällt." [1]) Diese Auffassung klingt auch durch in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen, in denen gefordert wird, daß in den drei unteren Klassen Deutsch und Lateinisch thunlichst in einer Hand zu vereinigen sind. [2])

Diese Vermischung unvereinbarer Ziele beruht auf dem alten Irrtum, daß es eine allgemeine Grammatik, eine allgemeingültige Form des menschlichen Sprachbewußtseins gebe, in welche die Erscheinungen der verschiedensten Sprachen eingeordnet werden könnten. Heute wissen wir, daß jede Sprache ihre eigene Grammatik, d. h. ihre besondere Art, die Spracherscheinungen psychologisch zu verknüpfen, besitzt, und daß selbst in Sprachen gleicher Herkunft, wie in den indogermanischen, die psychologischen Kategorien der Grammatik zwar eine äußere Ähnlichkeit zeigen, im Einzelnen aber wesentlich von einander verschieden sind (siehe oben S. 72). Die Gleichheit der technischen Ausdrücke, die man bei der theoretischen

[1]) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen. Berlin, Weidmann, Band 38.

[2]) S. 3, Bemerkung d.

Bearbeitung der neueren Sprachen vom Lateinischen auf diese übertrug, hat den Irrtum veranlaßt. Aber diese Übertragung war völlig ungerechtfertigt und hat bis auf den heutigen Tag die richtige Auffassung der deutschen Grammatik schwer geschädigt. Hier gilt in vollem Umfange das Urteil Gedikes: „Die lateinische Sprache ward das Bette des Procrustes, in welchem man die neueren Sprachen gelegentlich verstümmelte, am liebsten jedoch durch gewaltsames Zerren ausdehnte.“ [1]) Die Beispiele liegen vor aller Augen. Dahin gehört z. B. die sogenannte Kopula, dahin auch die Aufstellung sogenannter Hülfszeitwörter, welche die dem Deutschen eigentümliche Auffassung geradezu fälscht. [2]) Dahin gehört ferner die kritiklose Behandlung der Präpositionen, zu denen man, nach dem Vorgehen der lateinischen Grammatiker, alle möglichen und unmöglichen Wörter rechnet. [3]) Weiter seien erwähnt der Name Imperfekt, der noch immer von einem deutschen Tempus gebraucht wird, das mit dem lateinischen Imperfektum gar nichts zu thun hat, die Aufstellung der Artikel als einer besonderen Wortklasse (nach Aristoteles), sowie die Übertragung des Namens Konjunktiv auf die deutsche Form, die richtiger Optativ heißen müßte. Wer also die Namen der lateinischen Grammatik ohne nähere Erörterung auf die deutsche Grammatik anwendet, verführt die Schüler zu einer falschen Auffassung der deutschen grammatischen Erscheinungen. Aber selbst wenn einer solchen durch scharfe Betonung der Unterschiede vorgebeugt wird, so ist damit doch für die wirkliche Kenntnis der deutschen Grammatik gar nichts gewonnen, denn das Studium der lateinischen Grammatik bietet gar keine Gelegenheit, die Schüler über den Geltungsbereich der grammatischen Kategorien im Deutschen aufzuklären. Vielmehr kann die Kenntnis der deutschen

---

[1]) Gedike: Über die Hülfswörter. Progr. des Berlinisch-Kölnischen Gymn. von 1808 bei Franz Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. Berlin, Nicolai. 1888. S. 113.

[2]) „Wäre die Grammatik der neueren Sprachen nicht auch von solchen Gelehrten bearbeitet worden, die durch das Studium der lat. Grammatik sich einmal zu einer gewissen Ansicht und Form verwöhnt haben — — so würden wir von gar keinen Hülfswörtern wissen, sondern wir würden die Form: ich habe gesehen und ich bin gegangen für nichts anderes ansehen, als was sie in der That sind, für das Präsens des Verbums haben und sein, verbunden mit dem Verbaladjektiv oder Partizipium.“ Gedike bei Kern, S. 113.

[3]) Vergl. Kern, a. a. O. S. 115.

Grammatik nur an dem deutschen Sprachstoff selbst gewonnen werden. Dabei ist, so lange es sich um die Erlernung der deutschen Grammatik handelt, jede Vermischung mit der Lateinischen sorgfältig zu vermeiden, denn das Hineintragen fremder grammatischer Begriffe in die Behandlung der deutschen Grammatik wirkt so lange verwirrend, als das Verständnis für die grammatische Auffassung der eigenen Sprache noch zu wünschen übrig läßt (siehe unten, Abschnitt II, Kapitel II). Das Studium der Grammatik ist ein selbständiger Zweig des deutschen Unterrichts, der zunächst durch keinen fremdsprachlichen Unterricht unterstützt werden kann. Erst wenn die Kenntnis der deutschen theoretischen Grammatik zu einem gewissen Abschluß gekommen ist, ist das Studium einer fremden Grammatik von Vorteil für die allgemeine Bildung. Denn dadurch wird den Schülern die Thatsache zum Bewußtsein gebracht, daß die Art der psychologischen Verknüpfung, als deren Ergebnis die grammatischen Kategorien erscheinen, nicht bei allen Menschen dieselbe ist, sondern sich je nach der Sonderart eines jeden Volksgeistes verschieden gestaltet.

b. Bei den Übersetzungsübungen wird der Schüler gezwungen, seine Muttersprache zu gebrauchen und zwar nicht in der Umgangsform, sondern in ihrer ausgebildeten kunstgemäßen Form. Er ist ferner bei der Verdeutschung fremder Texte genötigt, den deutschen Ausdruck zu wählen, der dem fremden Worte am besten entspricht. Auf diese Thatsache hat man die Behauptung gegründet, daß durch die Übersetzungen, insbesondere durch die Verdeutschungen, die Gewandtheit im Gebrauch der Muttersprache in hohem Grade gefördert werde. Das ist jedenfalls anzuerkennen, daß die Verdeutschung dem Schüler die Gelegenheit giebt, seine Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache zu bethätigen. Aber giebt sie ihm auch Gelegenheit, diese Kenntnis zu erwerben? Wir haben gesehen, daß die Beherrschung der Muttersprache bei dem Schüler in keiner Weise vorausgesetzt werden darf, sondern daß sie erst das Ergebnis einer sorgfältigen und mannigfach gegliederten Arbeit ist. Nun wird zwar der Lehrer bei der Übersetzung des fremdsprachlichen Textes deutsche Sprachfehler verbessern, aber das hat mit dem Übersetzen nichts zu thun und ist sowie so die Aufgabe des deutschen Unterrichts. Zudem kann die systematische Behandlung der Unrichtigkeiten im deutschen Sprachgebrauch niemals den lateinischen, sondern nur den deutschen Stunden zufallen, da

in jenen Latein und nicht Deutsch getrieben werden soll.[1]) Ebenso bietet die Verdeutschung nur Gelegenheit, bereits bekannte deutsche Ausdrücke anzuwenden, sie kann aber nichts dazu thun, die Kenntnis solcher Ausdrücke erst zu erzeugen. Da der Schüler in seinem Wortschatz ungemein beschränkt ist, so muß der Lehrer ihm die passenden Ausdrücke immer erst sagen; die Thätigkeit des Schülers beschränkt sich also darauf, das vom Lehrer Mitgeteilte nachzusprechen. Eine selbständige Wahl und damit eine Förderung — nicht in der deutschen Sprache, wohl aber in der Vergleichung mit den Sprachmitteln der fremden — kann erst dann eintreten, wenn der Schüler aus dem Vollen schöpft und die Synonymik des deutschen Ausdrucks bereits vor dem Eintreten der Übersetzungsübungen völlig beherrscht. Für die Kenntnis der deutschen Sprache selbst aber kann das Übersetzen gar nichts thun; diese Kenntnis kann nur durch den deutschen Unterricht gewonnen werden. Denn die Eigentümlichkeiten des deutschen Sprachgebrauchs beruhen auf einer besonderen Wirksamkeit der sprachpsychologischen Gesetze und auf einer besonderen historischen Entwickelung. Die Beherrschung der Muttersprache in ihrer heutigen, litterarisch festgesetzten Gestaltung und eingehende Kenntnis ihrer historischen Entwickelung führen hier allein zum Ziel. Das gilt zunächst von dem richtigen Gebrauche und dem Geltungsbereich der grammatischen Formen; das gilt ferner von den syntaktischen Verbindungen und dem sprachgemäßen Aufbau des deutschen Satzes, das gilt endlich in hohem Grade von den zahlreichen Fällen, in denen der Sprachgebrauch schwankt. Hier kann das Richtige nur durch sorgfältige Beobachtung des Sprachgebrauchs der besten Schriftsteller, verbunden mit eingehenden historischen Erörterungen, herausgefunden werden. Man versuche doch, mit den Mitteln der lateinischen Sprache und durch die Vergleichung mit dem lateinischen Text folgende Fragen zu entscheiden:

Wann wird das Relativ „welcher", wann das Relativ „der" gebraucht?

Wann braucht man das Wort „als", wann das Wort „wie" als Vergleichungspartikel?

---

[1]) Der fremdsprachliche Unterricht hat, wenn er nicht seine eigenen Aufgaben vernachlässigen will, zu einer gründlichen Erörterung der deutschen Sprachgewohnheiten keine Zeit.

Warum sagt man: „diese Pflaumen sind süß", aber: „diese Pflaumen sind türkische?"

Sagt man: „zum Besten armer Augenkranker, oder zum Besten armer Augenkranken? — nach gutem deutschem Brauch oder nach gutem deutschen Brauch? — ich hasse jemand oder ich hasse jemanden? — die Umgebungen des modernen Wien oder Wiens? (wo man doch ohne Schwanken sagt: die Umgebungen Wiens). — ich ahme ihm nach oder ich ahme ihn nach? — ich versichere Dir oder ich versichere Dich? — ich schmeichle mir oder ich schmeichle mich? —

Was ist richtig: anderseits oder andererseits? — morgig oder morgend (als Adjektiv)? — nützen oder nutzen? — zu Nutze machen oder zu Nutzen machen? — komme oder komm? — spreche oder sprich? — frägt oder fragt? — fragte oder frug? — mißbraucht oder gemißbraucht? — Am Montag, den 20. April oder am Montag, dem 20. April? — Friedrichs von Schillers Werke oder Friedrichs von Schiller Werke oder Friedrich von Schillers Werke? —

Wie viel Lehrer, die nicht grammatisch gebildet sind, vermögen heutzutage bei den vorliegenden Fragen mit Bewußtsein das Richtige zu treffen?[1]) Und doch sollen sie alle beitragen zu der Ausbildung im richtigen Gebrauch der Muttersprache. Hier zeigt sich eine Lücke in unserer allgemeinen Bildung, deren Beseitigung nur von einer sachgemäßen Gestaltung des deutschen Unterrichts, niemals aber von einer Verstärkung der Übersetzungsübungen erwartet werden kann.

2. Die Kenntnis der Begriffswelt soll durch die vergleichende Betrachtung der sprachgeformten Begriffe beider Sprachen vermittelt werden. Nach Planck liegt der Gewinn dieser vergleichenden Betrachtung darin, „daß der Vorstellungsinhalt, welcher dem Wort in der Muttersprache zu Grunde liegt, schärfer erfaßt wird, und daß dem Inhalt des fremdsprachlichen Wortes gegenüber die unterscheidenden wie die gemeinsamen Merkmale zum Bewußtsein gebracht werden". „Die Folge ist also", so fährt Planck weiter fort, „eine Klärung, Bereicherung

[1]) Für gleichgültig wird man solche Entscheidungen doch wohl nicht erklären wollen. Wir Deutsche, die wir jeden Verstoß gegen den richtigen Gebrauch eines Fremdwortes oder eines fremdsprachlichen Sinnspruches als ein Zeichen mangelhafter Bildung ansehen, werden doch soviel Achtung vor unserer Muttersprache besitzen, daß wir auch in ihr nach sprachrichtigem Ausdruck streben.

und Ordnung unserer Begriffe.“ [1]) Wenn das der Fall wäre, so müßten die Übersetzungsübungen als das wirksamste Mittel zur Erkenntnis der Begriffe allerdings in den Mittelpunkt des Unterrichts treten. Aber diese Ansicht beruht auf dem immer wiederkehrenden Irrtum, daß mit dem Wissen von der sprachlichen Form auch die Kenntnis des Inhaltes gegeben sei. Das ist derselbe „Verbalismus“, auf den, als auf den schlimmsten Feind tieferer Bildung, schon oben (S. 129) hingewiesen wurde.

Als Bestandteile des Begriffs wurden oben (S. 120) festgestellt:

1) die ihm eigentümliche sprachliche Form (die Seele des Begriffs),

2) der Inhalt des Begriffs (die Summe der in ihm enthaltenen Merkmale).

Dieser Inhalt wiederum ist verschieden, sobald

a. seine historische Entwickelung,

b. seine gegenwärtige Gestaltung in Betracht gezogen wird.

Die Eigenart der sprachlichen Namengebung wird ergründet, indem die Benennung jenes Merkmals, das die innere Sprachform bei der Entstehung der Vorstellung herausgriff, vor Augen gestellt wird. Wenn die Schüler z. B. bei dem griechischen γάμος auf ἐγενόμην, gen-ui, gener, bei dem deutschen „Ehe“ auf den Zusammenhang mit ahd. êwa (Ewigkeit), mhd. êe (Gesetz) verwiesen werden, so rückt der Unterschied beider Auffassungen sofort in die richtige Beleuchtung, und ein wesentlicher Anhaltspunkt ist gewonnen für die richtige Beurteilung des Inhalts der Begriffe. Es liegt auf der Hand, daß solche sprachhistorischen Erörterungen nicht während der Übersetzungsübungen und an ihnen angestellt werden können. Dazu fehlt es einmal an Zeit, und sodann würde eine solche Behandlung der lateinischen Begriffe mit den allgemeinen Zielen des Unterrichts nicht zu vereinigen sein. Für die Erkenntnis der sprachlichen Form des Begriffs leisten also die Übersetzungsübungen nichts.

Aus denselben Gründen ist es unmöglich, beim Übersetzen auf die historische Entwickelung des Begriffsinhalts einzugehen. Das kann nur im deutschen Unterricht geschehen, indem an geeigneten Beispielen aus den älteren Entwickelungsstufen der deutschen Sprache der Wandel in der begrifflichen Auffassung nachgewiesen wird.

[1]) Planck, Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel, S. 27.

Es bleibt also für eine mögliche Leistung der Übersetzungsübungen nur die gegenwärtige Gestaltung des Begriffsinhalts übrig. Aber auch hier erweist sich die Erwartung, die man an die Vergleichung der sprachlichen Begriffsformen knüpft, als ein trügerischer Schein. Man vergegenwärtige sich nur, wie in der Praxis des Übersetzens verfahren wird. Sobald es sich um die Übersetzung konkreter Begriffe, deren Verständnis allgemein vorausgesetzt wird, handelt, wird der Lehrer auf den Inhalt dieser Begriffe gar nicht eingehen. Wenn etwa das Wort „Eiche" übersetzt werden und zwischen den verschiedenen lateinischen Wörtern quercus, cerrus, robur, ilex gewählt werden soll, giebt da der Lehrer in der Übersetzungsstunde die verschiedenen Merkmale an, welche diese Arten der Eichbäume naturhistorisch unterscheiden? Doch wohl niemals, sondern er begnügt sich, diese verschiedenen Arten durch ihre Namen als gemeine Eiche, Stieleiche, Steineiche, Stecheiche u. s. w. zu unterscheiden. Er giebt also Worte, aber keine Bestimmung des Inhalts.[1]) Oder wenn equus mit „Pferd" übersetzt wird, teilt da der Lehrer den Schülern mit: „Rücken und Bauch zeigen eine schwache Senkung nach unten; die Stirn ist flach und klein; die Backen sind mager; die Ohren erreichen nicht die halbe Kopflänge; an jedem Fuße wird nur die Mittelzehe von einem Hufe eingeschlossen u. s. w." Durch eine solche Erörterung, die von der anschauenden und zerlegenden Betrachtung ausgehen muß, wird allerdings, um mit Planck zu reden, „eine Klärung, Bereicherung und Ordnung" des Begriffes herbeigeführt. Diese Aufgabe zu lösen ist aber in diesem Falle Sache des naturhistorischen Unterrichts, die Übersetzungsstunde bietet in keiner Weise Gelegenheit dazu.

Wenn abstrakte Begriffe und besonders solche Begriffe, die einen ethischen, ästhetischen oder logischen Inhalt haben, behandelt werden, so giebt der Lehrer eine Definition, welche das der besonderen lateinischen Bedeutung entsprechende Merkmal des deutschen Begriffs aus der reichen Summe seiner übrigen Merkmale heraushebt. Bei der Verdeutschung wird umgekehrt vom lateinischen Begriff ausgegangen. So werden bei-

[1]) Bei seltenen Begriffen wird der Lehrer wohl auch auf den Inhalt eingehen, aber wird er sämtliche Merkmale in logischer Ordnung den Schülern vor Augen führen? Dazu dürfte die verfügbare Zeit, die doch dem lateinischen Unterricht gehört, wohl kaum ausreichen.

spielsweise bei der Übersetzung des deutschen Wortes „Ehre“ folgende Definitionen gegeben werden müssen:

1) Ehre im allgemeinen als äußerer Vorzug, äußeres Ansehen: honos; im besonderen a) Würde, ehrenvolle Stellung: dignitas; b) äußeres Ansehen, das auf der Würdigung unserer Verdienste beruht: auctoritas; c) Ruf, Ruhm, die verbreitete Anerkennung unserer Verdienste: laus, gloria, fama; d) die thätige Hochachtung: observantia; e) die thätige Verehrung: cultus.

2) In der Bedeutung des guten Namens: a) die vorteilhafte Meinung, die andere von uns hegen: existimatio; b) der gute Ruf: fama; in engerer Bedeutung c) die jungfräuliche Unschuld, insofern auf ihr die Ehre des Weibes beruht: decus, pudicitia, pudor.

3) Als Anstand und sittliches Wohlverhalten: honos.

4) Von einer Person oder Sache, die Anderen zur Ehre gereicht: ornamentum, decus.

Wird umgekehrt von dem lateinischen Worte honos ausgegangen, so ist die Ausbeute für die Definition des deutschen Begriffs Ehre weit geringer, da alle jene lateinischen Wörter, die solchen Merkmalen entsprechen, die im lateinischen honos nicht enthalten sind (laus, fama, decus, pudicitia u. s. w.) aus der Betrachtung ausscheiden. Außerdem aber treten bei der Erörterung des Begriffs honos verschiedene Merkmale hinzu, welche wiederum in dem deutschen Begriff Ehre nicht vorhanden sind, wie a) Ehrenamt, b) Ehrentitel, c) Honorar, d) Opfer (die den Göttern erwiesene Ehre), e) Loblied, f) Zierde, Schmuck, Pracht, Schönheit (honos silvarum, Verg.).

Wird ferner von existimatio, decus, fama, pudicitia u. s. w. ausgegangen, so werden einerseits wieder nur einzelne Merkmale des deutschen Begriffs erörtert, und es treten anderseits wieder neue Begriffsbestimmungen hinzu, die mit dem deutschen Begriff nichts zu thun haben.

Gegen diese Art, das Studium der Begriffe zu betreiben, ist nun folgendes einzuwenden:

1) Die Definitionen, zu denen die Übersetzungsübungen Gelegenheit geben, sind unter allen Umständen logisch unzureichend und daher für den Zweck, der erreicht werden soll, wertlos. Denn diese Summe der Merkmale ist erstens unvollständig. Da die sprachgeformten abstrakten Begriffe bei den modernen Völkern ohne jede Ausnahme einen reicheren

Inhalt haben, als bei den antiken Völkern (siehe oben S. 70—72) so bleiben bei der durch die Übersetzung herbeigeführten Vergleichung zahlreiche Merkmale zurück, welche nicht erörtert werden. So enthält der deutsche Begriff „Ehre“ eine große Menge von Merkmalen, die erst das Ergebnis der nachrömischen Kulturentwickelung sind und die daher bei einer Vergleichung mit lateinischen Begriffen gar nicht in Betracht kommen (siehe unten). Zweitens aber werden diese Begriffserklärungen als bloße Thatsachen ohne innere Begründung neben einander gestellt, ihnen fehlt also der begriffliche Zusammenhang, der sich erst aus einer eingehenden psychologischen Analyse des Begriffs ergiebt (siehe unten).

2) Diese Definitionen sind inhaltlich unzureichend und methodisch verwerflich.

Die Definition ist nicht dasselbe wie der Inhalt eines Begriffs, sondern sie giebt die Hauptmerkmale dieses Inhalts in verkürzter und abgezogener Form. Eine Definition hat also nur für den Wert, der den hinter der Definition verborgenen Inhalt in seiner vollen Ausgestaltung und Wirksamkeit in sich aufgenommen hat. Der Inhalt wichtiger ethischer und religiöser Begriffe ist erst dem bekannt, der die verschiedenen Erscheinungsformen und Wirkungen dieser Begriffe in ihrer historischen Entwickelung, im Leben der Gesamtheit wie des Einzelnen, kennen gelernt hat. Die Definition kann diesen Inhalt immer nur nach seinen Hauptmerkmalen, und das nur in abstrakter Form und nicht in individueller Ausgestaltung, zusammenfassen. Schon oben (S. 195) wurde davor gewarnt, den Schülern die Definition eines Begriffs zu geben, ehe sie seinen Inhalt durch äußere oder innere Anschauung völlig beherrschen. Dieser Vorwurf trifft in vollem Maße die Übersetzungsübungen, da sie sich auf solche abstrakte Definitionen beschränken und zum Studium des wirklichen Inhalts nicht vordringen. Solche Aufgaben kann nicht das Übersetzen, sondern nur der deutsche Unterricht lösen. Es soll jetzt an dem oben erörterten Beispiel gezeigt werden, wie das Verständnis solcher reichhaltigen Begriffe zu vermitteln ist.

Die Ehre ist psychologisch eine Erscheinungsform des Selbstbewußtseins und Selbstgefühls. Indem wir uns die Summe dessen, was wir erlebt haben, was wir fühlen, denken und thun, vergegenwärtigen, scheiden wir uns gewissermaßen in Subjekt und Objekt und gelangen so zum Gefühl unserer Persönlichkeit, zum Selbstbewußtsein. Mit dieser Schei-

dung des Ich in Subjekt und Objekt ist stets eine Selbstbeurteilung, eine Abschätzung des Wertes unserer Persönlichkeit verbunden. Das Gefühl der Ehre beruht nun auf dem Streben, daß diese Wertschätzung unseres Selbst auch von anderen Personen anerkannt werde: daher besteht die Ehre in der Erweiterung unseres Selbstgefühls in Anderen und durch sie. Das Ehrgefühl zeigt sich in verschiedenen Abstufungen. Es kann ganz allgemein in dem Wunsche bestehen, daß man in seiner Persönlichkeit von Anderen beachtet werde[1]; es kann sich ferner zu der Forderung erheben, daß man in seinem Werte von der Umgebung anerkannt werde. Das Ehrgefühl gewinnt eine verschiedene Gestaltung je nach Alter und Geschlecht. Der Jüngling empfindet in dieser Beziehung anders als der Erwachsene, das Weib wiederum anders als der Mann. Die Ehre ist einmal individuell, indem der Einzelne sein persönliches Empfinden zum Maßstab seiner Wertschätzung macht, sie ist ferner generell, indem der Einzelne in der Beurteilung dessen, was Ehre ist, sich in Übereinstimmung mit einem größeren Kreise von Individuen befindet. In diesem Sinne sprechen wir von der Ehre besonderer Stände, Zünfte und Genossenschaften und unterscheiden die besonderen Gestaltungen des Ehrbegriffs beim Gelehrten, beim Kaufmann, beim Studenten, beim Militär und beim Adel. Über sie alle erhebt sich die Ehre eines ganzen Volkes, die Nationalehre und am höchsten steht die Ehre der Menschheit. Wichtig ist hierbei die Thatsache, daß die Ehre in der Beschränkung auf die einzelne Persönlichkeit überhaupt nicht in die Erscheinung tritt, sondern daß sie erst erwächst im Zusammenleben mit Anderen. Diese psychologische Darstellung des Ehrbegriffs ist durch die eingehende Erörterung seiner historischen Entwickelung und gegenwärtigen Gestaltung mit einem anschaulichen und reichen Inhalt zu füllen. Für jene findet man Beispiele in überreicher Zahl in der Geschichte und Litteratur, für diese in gleicher Fülle in den Sitten und Gewohnheiten des täglichen Lebens. Hier sei nur eine Auswahl gegeben. Ein treffliches Beispiel für jene Selbstbeurteilung, aus welcher der Ehrbegriff entspringt und durch welche er seinen bestimmten Inhalt erhält, ist Shakespeares Richard III., so namentlich der Monolog in der 3. Scene des 5. Aktes. Für die Behandlung des Ehrbegriffs bei den antiken

[1]) Hieraus erklärt sich psychologisch z. B. die That des Herostratus.

Völkern ist zu erwähnen, daß sich das Gefühl der Ehre bei ihnen namentlich als bürgerliche Ehre zeigte, während sie die individuelle Ehre in unserem Sinne kaum kannten (Fehlen des Zweikampfes aus verletzter Ehre, Wortstreit der kämpfenden Helden bei Homer). Bei der Besprechung der individuellen Ehre ist der Zweikampf zu behandeln, in seiner alten Form, die auf der Annahme eines Gottesurteils beruht, und in seiner modernen Entartung. Für die Auffassung der Ehre bei den alten Germanen bietet die Germania des Tacitus schöne Beispiele; die allmähliche Entwickelung und Ausgestaltung der ritterlichen Ehre ist zu erörtern an Herders Cid und an zahlreichen Beispielen aus der deutschen Litteratur des Mittelalters. Zum Verständnis der Standesehre kann man beispielsweise heranziehen die Schilderung des alten Hofschulzen in Immermanns Münchhausen. Treffliche Beispiele für nationale Ehre und ihre Verletzung bieten Schillers Tell, die Geschichte der Freiheitskriege, die Entstehung des letzten deutsch-französischen Krieges. Wenn auf diese Weise in vorsichtiger, methodischer Arbeit ein reicher Inhalt gewonnen ist, dann lese man etwa in der Prima die treffliche, zusammenhängende Darstellung, die Lazarus über den Begriff der Ehre gegeben hat.[1]) Wie in diesem einzelnen Falle, so ist bei der Behandlung aller jener wichtigen Begriffe zu verfahren, auf deren tieferem Verständnis die wirkliche Bildung beruht. Es ist die Aufgabe aller Unterrichtsfächer und die Arbeit der ganzen Schulzeit, in langsamem, methodischem Aufbau die einzelnen Merkmale solcher Begriffe zusammenzutragen und zu veranschaulichen: der deutsche Unterricht soll sie sammeln, begrifflich verarbeiten und sie auf der obersten Klasse zu Definitionen zusammenfassen.

Wenn so auf der einen Seite eine wesentliche Förderung im Gebrauche der deutschen Sprache von den Übersetzungsübungen nicht zu erwarten ist, so liegt auf der anderen Seite die Gefahr nahe, daß sie im Gegenteil schädlich auf die Ausbildung der Muttersprache einwirken. Die gedeihliche Entwickelung jeder Sprache beruht auf der ungestörten und lebendigen Wirksamkeit der inneren Sprachform (siehe oben S. 58—59). Dringt eine größere Menge fremder Sprachbestandteile in das heimische Sprachgebiet ein, so wird das auf der ungetrübten Wirkung der inneren Sprachform beruhende Gefühl für das Sprachrichtige unsicher; überwiegt

[1]) Vergl. oben S. 36, Anm. 2.

der Gebrauch der fremden Sprache den der heimiſchen, ſo ſtirbt die innere Sprachform allmählich ab, und die Mutterſprache verfällt der Zerſetzung. Das erſte zeigt ſich regelmäßig, wenn jemand lange Jahre im Ausland gelebt und nicht Gelegenheit gehabt hat, ſeine Mutterſprache zu ſprechen: er wird ſich in ihr nur noch mit Mühe ausdrücken können und ſie ſchließlich ganz verlernen. Ebendahin gehört die Entartung der deutſchen Sprache und der engliſchen im Munde ungebildeter Kreiſe in Amerika. [1]) Ein Beiſpiel für den zweiten Fall bietet die Entſtehung der romaniſchen Sprachen, die auf die Zertrümmerung der alten lateiniſchen Sprachform und auf den Erſatz durch eine zwar ähnliche, aber doch anders geartete zurückzuführen iſt.

Nun iſt die deutſche Sprache in ihrer Entwickelung durch das Einwirken fremder Sprachen mehr als jede andere ſchwer geſchädigt worden. Eine ungeſtörte und eigenartige Ausbildung iſt ihr nur bis zum Ausgange des vierzehnten Jahrhunderts vergönnt worden. Die deutſche Kultur des Mittelalters trägt durchaus das Gepräge der einheitlichen Geſtaltung. Alle Erſcheinungen des geiſtigen Lebens in Glauben, Wiſſenſchaft, Kunſt und Dichtung wurzeln im einheitlichen, echt deutſchen Volksbewußtſein. Ein Unterſchied zwiſchen Gebildeten und Ungebildeten in heutigem Sinne beſtand noch nicht, denn ſelbſt die Latein ſprechenden Geiſtlichen hüllten in die fremde Form echt nationale Empfindungen. Die Kraft der deutſchen Sprache war ſo groß, daß ſie von außen eindringende fremde Sprachbegriffe nach deutſchen Bildungsgeſetzen behandelte und in deutſche Formen goß. [2]) Jene geiſtige Bewegung, die man mit dem Namen Renaiſſance bezeichnet, hat dieſe einheitliche Entwickelung des deutſchen Volksgeiſtes ſchwer geſchädigt. Denn durch die Auswanderung des deutſchen Geiſtes in die Gefilde Roms und Athens wird ein tiefer Riß in das Empfinden des Volkes hineingetragen. Die humaniſtiſchen Gelehrten denken und fühlen nur nach antiken Muſtern, ſie ſehen auf alles Volksmäßige mit Verachtung herab und verlieren zuletzt

---

[1]) Lehrreiche Beiſpiele ſehe man bei K. Faulmann, Illuſtrierte Kulturgeſchichte, Wien, Peſt und Leipzig, A. Hartleben, 1881, S. 181—186. Im übrigen ſei verwieſen auf die Schriften Bret Hartes und Mark Twains.

[2]) Vergl. Wilhelm Wackernagel, Die Umdeutſchung fremder Wörter in den „Kleineren Schriften". Leipzig, Hirzel. Band III: Abhandlungen zur Sprachenkunde, 1874, S. 252—333. Vergl. auch oben S. 59, Anm.

jedes Verständnis für die Bedürfnisse der Volksseele. So wurde der deutsche Volksgeist für nahezu anderthalb Jahrhunderte von der Mitwirkung an der Kulturarbeit ausgeschlossen. Die Folge waren eine fremde Kunst, eine fremde Litteratur, vor allem aber die Verkümmerung der Sprache. Damals erlischt die Kraft der deutschen Sprache, fremde Begriffe nach deutschen Bildungsgesetzen umzuformen und für neue Begriffe neue deutsche Worte zu schaffen. Von da an beginnt die Entartung des deutschen Stils und die Übertragung fremder Sprach- und Schreibgewohnheiten auf die Muttersprache.[1]) Noch vor kaum hundert Jahren glaubten die humanistischen Gelehrten durch solche Sprachmengerei die deutsche Sprache zu vervollkommnen[2]), heute wissen wir, daß jede dauernde Einwirkung fremder Sprachgewohnheiten unsere eigene Sprache und damit die Einheit unseres nationalen Denkens und Fühlens auf das Empfindlichste schädigt.

Eine solche Schädigung muß auch durch den ausgedehnten fremdsprachlichen Unterricht in der Schule eintreten. Mittelbar bedeutet schon der Umstand eine Schädigung der Ausbildung in der deutschen Sprache, daß die Zahl der deutschen Unterrichtsstunden durch den großen Umfang des fremdsprachlichen Unterrichts ungebührlich beschränkt wird. Wenn nach dem neuen Lehrplan der Gymnasien unter 143 Sprachstunden dem Deutschen nur 26 zufallen, so ist das ein Verhältnis, das den Bedürfnissen des deutschen Unterrichts und damit den Forderungen der nationalen Bildung in keiner Weise gerecht wird. Denn so steht das Deutsche nicht im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts[3]), und die Behauptung

[1]) Vergl. F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 290—298, W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Litteratur, besorgt von E. Martin Basel, Schwabe, Band II, 1885, S. 27—35; A. Ohlert, Die deutsche Schule, S. 133—134.

[2]) „Wenn der Schreibende vollkommnere Sprachformen häufig in Sinn und Feder nimmt, gewöhnt er sich unvermerkt auch zur Vervollkommnung der vaterländischen; endlich pflegt die erlesene Gesellschaft, in die der Lateinischschreibende tritt, manche höhere Tugenden des Stils zu erzeugen, die in unseren Sprachen noch selten nach Wunsch gedeihen wollen." Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft S. 881 (in der Ausgabe von Bernhardy).

[3]) Ebenso äußert sich Sallwürk: „Das Deutsche kann die zentrale Stellung, die Schiller ihm anweisen will, nicht behaupten, so lange ihm von den 265 Stunden des hessischen Lehrplans nur 25 zufallen." (Deutsche Litteratur-Zeitung 1890, 1158 in der Kritik über Hermann Schillers „Einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts.)

des Gegenteils fußt lediglich auf der falschen Annahme, daß jede Stunde eine deutsche Unterrichtsstunde sei, und daß der fremdsprachliche Unterricht die Ausbildung in der Muttersprache fördere.

Eine unmittelbare Schädigung tritt ein durch die Übertragung fremder Sprachgewohnheiten auf die Muttersprache. In der gegenwärtigen Gestaltung des Unterrichts kommt die Lektüre der lateinischen und griechischen Schriftsteller [1]) in dieser Beziehung weniger in Betracht, da die Schüler zu einer wirklichen Beherrschung der antiken Sprachen — und nur diese könnte schädigend wirken — nicht mehr gelangen. Der Hauptgrund der Übertragung fremder Sprachgewohnheiten muß vielmehr in den Übersetzungsübungen gesehen werden. Wie oben erörtert wurde (S. 185), beruht jedes Übersetzen auf der Herstellung einer Zwischenstufe, die nicht deutsch, sondern deutsch-latein, d. h. deutsch in lateinischer Satzform ist. Bei der Verdeutschung, die zunächst immer wörtlich sein muß, ist diese Zwischenstufe latein-deutsch, d. h. Latein in deutscher Wortform. So wird der Schüler in jeder Übersetzungsstunde gezwungen, ein Deutsch zu hören — und, was das gefährlichste ist, selbst herzustellen, das kein reines Deutsch, sondern verkrüppeltes, vergewaltigtes Deutsch ist. [2]) Erst aus dieser Zwischenstufe, die also jedenfalls durchlaufen werden muß, kann bei der Verdeutschung das richtige Deutsch gewonnen werden. Das aber gelingt in der Praxis des Unterrichts immer nur in unvollkommener Weise, denn die Herstellung einer wirklich guten Verdeutschung ist eine Aufgabe, welche die Kraft eines durchgebildeten Philologen erfordert und deshalb über die Leistungsfähigkeit der Schüler hinausgeht. [3]) In der Thatsache, daß der Schüler sich bei den Übersetzungsübungen unter allen Umständen mit undeutschen Formen und Wendungen befassen muß, ist die Schädigung des deutschen Sprachgefühls unmittelbar gegeben.

---

[1]) Das Französische dürfte wegen der geringen, ihm auf dem Gymnasium zugebilligten Stundenzahl kaum einen nennenswerten Einfluß ausüben.

[2]) Vergl. Münch, Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium, a. a. O. S. 127—128.

[3]) Vergl. Münch, a. a. O. S. 152, und Ohlert, Deutsche Schule, S. 138 bis 139. Besonders lehrreich für die Beurteilung der Übersetzungsmethode ist ferner der Vortrag über Übersetzungskunst, den Bardt in der 22. Versammlung rheinischer Schulmänner zu Köln (am 7. April 1885) gehalten hat (siehe die Zschr. f. d. Gymn.-Wesen 1885, S. 650—653).

Diese Beeinträchtigung der deutschen Sprache kann nur vermieden werden, wenn

1) die Übersetzungsübungen erst beginnen, wenn die Ausbildung der Schüler in der Muttersprache zu einem gewissen Abschluß gediehen ist, und wenn

2) während dieser Übungen durch Erweiterung und Vertiefung des deutschen Unterrichts ein wirksames Gegengewicht geschaffen wird.

Die Erörterungen dieses Kapitels haben gezeigt, daß die Meinung, der Unterricht in den fremden Sprachen könne den in der Muttersprache in irgend einer Hinsicht ersetzen oder auch nur in wesentlichen Punkten fördern, auf einem Irrtum beruht. Den sprachlich und sachlich unausgebildeten Knaben zur Beherrschung seiner Muttersprache und zum Verständnis der sprachgeformten Begriffe zu führen, dazu ist allein der Unterricht im Deutschen imstande. Seine Aufgabe ist Kenntniserwerb. Die Übersetzung und vor allem die Verdeutschung bietet in der eben erwähnten Beschränkung eine willkommene Gelegenheit, die bereits erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Ihr Zweck ist, das erworbene Wissen zu bethätigen.

Zweiter Abschnitt.

Die Gestaltung des Sprachunterrichts.

Erstes Kapitel.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Die theoretische Untersuchung, der die vorangehenden Kapitel gewidmet waren, hat zu einem Ergebnis geführt, das zu den überlieferten Anschauungen der Gymnasialpädagogik in bemerkenswertem Gegensatz steht. Der gesamte Aufbau unserer Lehrpläne fußt auf der Ansicht, daß der Knabe seine Muttersprache im allgemeinen beherrsche und daß die durch das Leben vermittelte allgemeine Entwickelung den Unterricht der Pflicht enthebe, auch der Muttersprache einen planmäßigen und eingehenden Unterricht angedeihen zu lassen. Die Erörterungen über Sprache und Verständnis (S. 85—132) haben gezeigt, daß dem Schüler (wie übrigens auch dem ungebildeten Erwachsenen) von den Kenntnissen in seiner Muttersprache, die von den Gebildeten gefordert werden müssen, nicht viel weniger als Alles fehlt: er steht lautlich auf dem Standpunkte seiner Mundart, er ist in seinen sprachlichen Ausdrucksmitteln beschränkt und hat weder Kenntnis von ihrer Geltung und ihrer Bedeutung, noch Verständnis für ihre Entwickelung, er steht endlich dem hinter der sprachlichen Form verborgenen Inhalt der Begriffe, auf welchem unser gesamtes Wissen beruht, völlig unwissend gegenüber. Die große Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts kann die höhere Schule nur unter der Voraussetzung aufrecht erhalten, daß dieser Unterricht einmal den Unterricht in der Muttersprache in wesentlichen Punkten unterstütze und geradezu ersetze und daß er zweitens die Fähigkeit abstrakten Denkens,

die der Gebildete besitzen muß, in hervorragender Weise auszubilden imstande sei. Beide Ansichten haben sich als unrichtig erwiesen. Die Beherrschung der Muttersprache und das Verständnis für ihre Entwickelung kann einzig und allein durch den deutschen Unterricht erreicht werden, und zwar muß diese Ausbildung bis zu einem gewissen Grade vollendet sein, ehe der Unterricht in den fremden Sprachen mit voller Kraft einsetzt. Die heute anerkannte Vermischung der Lehraufgaben, die dem Lateinischen die Aufgabe stellt, die Kenntnis des Deutschen zu fördern, ist für beide, für den deutschen, wie für den fremdsprachlichen Unterricht, in hohem Grade verderblich (s. das nächste Kapitel). In gleicher Weise wird der fremdsprachliche Unterricht es aufgeben müssen, die Ausbildung im abstrakten Denken, vorzugsweise im logischen Denken, als sein besonderes Lehrziel zu betrachten: die Fähigkeit, logisch zu denken, kann vielmehr nur durch die wissenschaftliche Methodik des Unterrichts im allgemeinen und durch besondere, dem deutschen Unterricht zufallende Übungen ausgebildet werden.

Aus diesen Thatsachen folgt mit Notwendigkeit, daß das Studium der deutschen Sprache wirklich und nicht bloß zum Schein in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden muß. Das fordern das nationale Interesse und die wissenschaftliche Bildung, die ein wesentliches Ziel der höheren Schule ist, das fordert auch der Sonderzweck, den der fremdsprachliche Unterricht zu verfolgen hat. Er wird erst auf dem sicheren Grunde einer umfassenden und vertieften deutschsprachlichen Kenntnis die rechten Früchte zeitigen. (Siehe unten im 2. Kapitel.) Alle übrigen Unterrichtsstunden liefern doch nur den Rohstoff der Kenntnisse: der deutsche Unterricht ist es, der diese Bruchstücke des Wissens sammelt, vergleicht, begrifflich verarbeitet und aus ihnen schließlich jene Summe von Ideen gewinnt, auf deren lebendiger Wirksamkeit das Wesen einer allseitigen und tiefen Bildung beruht. Diese Thatsache ist zunächst das Ergebnis der einzelnen Untersuchungen, denen die vorangehenden Kapitel gewidmet waren, sie wird ferner ganz allgemein durch den Umstand bewiesen, daß die ganze geistige Entwickelung des Menschen von den einfachsten Empfindungen und Vorstellungen bis zu den zusammengesetzten Erscheinungen des logischen Denkens und des sittlichen und ästhetischen Fühlens auf einem Bewußtseinsprozeß beruht, der vollständig innerhalb der Grenzen der Muttersprache

verläuft. Geistige Bildung kann nur in der Muttersprache und durch sie gewonnen werden.

Die Ziele, denen der deutsche Unterricht[1]) entgegenzustreben hat, sind folgende:

1) Die Beherrschung der modernen Sprache im mündlichen und schriftlichen Ausdruck unter Berücksichtigung der drei Gesichtspunkte der Sprachrichtigkeit, Sprachreinheit, Sprachschönheit.[2])

2) Die Kenntnis der historischen Entwickelung der Sprache. Diese Forderung ergiebt sich unmittelbar aus dem Gesichtspunkt der Sprachrichtigkeit, da diese nur aus der Betrachtung der früheren Stufen des Sprachgebrauchs hervorgeht.

3) Die allgemeine geistige Bildung. Diese erwächst zunächst aus der planmäßigen Verarbeitung der sprachgeformten Begriffe, deren Inhalt teils aus der Arbeit der übrigen Unterrichtsfächer, teils aus der umfassenden Betrachtung der deutschen Litteratur (im weitesten Sinne)

---

[1]) Für ein genaueres Studium der Methodik des deutschen Unterrichts mögen erwähnt werden: E. Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. 2. Auflage, besorgt von Imelmann, Berlin 1886; Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin, Weidmann. 1890; Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig, Fues. 1880. S. 292—384, wo zugleich umfangreiche Litteraturangaben zusammengestellt sind. (Lehmann und Schiller enthalten im einzelnen vorzügliche, auf sorgfältiger methodischer Erwägung fußende Bemerkungen, doch ist zu warnen vor der bei Beiden hervortretenden Vermischung von Grammatik und Logik und vor der übertriebenen Wertschätzung, die den klassischen Sprachen in ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht zugeschrieben wird.) Ganz vortrefflich und fast in jeder Hinsicht zu empfehlen sind die Abhandlungen, die Münch in seinen „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst" vereinigt hat (Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts — Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule — Zur Würdigung der Deklamation — Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium). Auf das treffliche, die mannigfaltigsten Anregungen bietende Buch von Hildebrand, „Vom deutschen Sprachunterricht", ist schon mehrfach hingewiesen worden. — Einen ungemein reichen, für den Lehrer sehr beachtenswerten Stoff giebt die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht", herausgegeben von Otto Lyon, unter Mitwirkung von Rudolf Hildebrand. Leipzig. Teubner. 1. Jahrgang 1887 und folg.

[2]) Vergl. den Aufsatz von Lyon, Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule, in Lyons Zeitschrift I, S. 14—25, 143—157, 230—248, 347—358, 447—458.

gewonnen wird. Diese Bildung beruht zweitens auf der durch den Unterricht vermittelten Ausbildung im logischen Denken und im sittlichen und ästhetischen Empfinden.

Wenn aber diese Ziele auch nur annähernd erreicht werden sollen, so sind wesentliche Änderungen in der gegenwärtigen Organisation der Lehrpläne gar nicht zu vermeiden. Diese Änderungen sind folgende:

1) Die Lehraufgaben des deutschen Unterrichts müssen nach Umfang und Inhalt erweitert werden. Der deutsche Unterricht der Gegenwart unterhält stofflich keine Beziehungen zu den durch die übrigen Unterrichtsfächer vertretenen Wissensgebieten, und er beschränkt sich innerhalb seiner Grenzen im großen und ganzen auf die Erzeugnisse der sogenannten schönen Litteratur. In ihr wiederum nimmt das Studium der poetischen Werke weitaus den größten Platz ein. Eine solche Gepflogenheit ist mit den Aufgaben, die der Unterricht zu lösen hat, unvereinbar. Wenn wirkliche Bildung auf der genauen Kenntnis der hinter den sprachlichen Formen verborgenen Begriffsinhalte beruht, wenn daher das Studium der sprachgeformten Begriffe die Hauptaufgabe ist, die der deutsche Unterricht zu lösen hat, so kann dieses Ziel bei der heute üblichen Beschränkung des inhaltlichen Stoffes unmöglich erreicht werden. Daher muß der deutsche Unterricht zunächst zu den übrigen Lehrfächern in enge Beziehungen treten. Die im Unterricht in der Religion, in der Geschichte und Geographie, in den fremden Sprachen, in der Physik erworbenen Kenntnisse müssen von neuem in den deutschen Stunden verarbeitet werden, aber von einem anderen Standpunkte aus. Dort handelt es sich um das Wissen des Thatsächlichen, hier werden diese Bruchstücke des Wissens mit einander verknüpft und allgemeineren Gesichtspunkten untergeordnet. Die Mittel dieses Unterrichts sind das Lesebuch und der Aufsatz. Sind also beispielsweise in der Botanik Eiche, Buche, Fichte und die übrigen Bäume unserer Flora behandelt worden, so faßt der deutsche Unterricht diese Kenntnisse in vertiefender Betrachtung zusammen, indem etwa Roßmäßlers trefflicher Aufsatz „Der Wald“ bearbeitet wird. Oder, wenn in der Erdkunde das Studium der Alpen beendigt ist, so werden in der deutschen Stunde die betreffenden Abschnitte aus Kutzen, Das deutsche Land, und die Aufsätze von Tschudi „Die Bergregion“ und „Das Tierleben der Alpenwelt“ gelesen. Auf diese Weise verknüpft man jene Bruchstücke des Wissens zu einem einheitlichen Ganzen

und verwandelt tote Kenntniſſe in einen lebensvollen und energiſch wirkenden geiſtigen Beſitz.[1])

Auch die Behandlung der deutſchen Litteratur ſelbſt muß viel umfaſſender geſtaltet werden. Das Studium der deutſchen Klaſſiker nimmt heute die Ehrenſtelle im deutſchen Unterricht ein und das mit Recht. Es iſt ſogar aus Gründen des nationalen Intereſſes wünſchenswert, daß dieſe Stellung noch nach Möglichkeit vertieft werde. Namentlich müßte Goethe doch noch eingehender behandelt werden, denn er vertritt zahlreiche Ideen, die noch heute lebendig unter uns wirken. Ebenſo müſſen bei Behandlung der ſchönen Litteratur die klaſſiſchen Werke des Mittelalters herangezogen werden.[2])

Aber dieſe rein äſthetiſche Behandlung des geiſtigen Lebens wird doch nur der einen Richtung unſerer Litteratur gerecht. Die wiſſenſchaftliche Proſalitteratur iſt bis auf den heutigen Tag von der Schule ausgeſchloſſen. Das iſt ein ſchweres Verſehen in der Organiſation des Unterrichts. Hier iſt die Schule, wie in ſo vielen anderen Fällen, auf einem veralteten Standpunkte ſtehen geblieben. Die ausſchließliche Betonung der poetiſchen Litteratur paßte noch für die erſte Hälfte unſeres Jahrhunderts, in dem die Dichtkunſt noch in hervorragendem Maße den Ausdruck des geiſtigen Lebens vermittelte. Seitdem hat ſich ein folgenſchwerer Umſchwung vollzogen. Der Strom dichteriſcher Begeiſterung, der im achtzehnten Jahrhundert ſo Herrliches geſchaffen hatte, nimmt zuſehends ab und fließt ſeitdem, kaum noch geſchwellt von der kurzen Nachblüte der Romantik, in engem, wenig hervortretendem Bette weiter. Dafür wendet ſich die geiſtige Kraft des Volkes vorzugsweiſe den Aufgaben der Wiſſenſchaft zu: die wiſſenſchaftliche Proſa tritt in den Vordergrund. Sie erobert ſich durch die ſorgfältige Pflege eines kunſtgemäßen Stils die Aufnahme in die Litteratur. Sie wird ferner — und das fällt hier vor allem in das Gewicht — immer ausſchließlicher zum Ausdruck der

[1]) Übrigens hat ſich die Unterrichtsverwaltung bereits grundſätzlich für dieſe Ausdehnung der Lehraufgaben des deutſchen Unterrichts entſchieden, indem ſie die Anfertigung kleiner deutſcher Aufſätze in den meiſten übrigen Fächern angeordnet hat. (Vergl. Lehrpläne und Lehraufgaben S. 71.) Allerdings iſt der Zweck dieſer Anordnung nur dieſer, „der Übung im ſchriftlichen Ausdruck eine beſondere Unterſtützung zu ſichern".

[2]) Die Art, wie gegenwärtig das Nibelungenlied und die Gedichte Walthers von der Vogelweide auf unſeren Schulen behandelt werden, iſt ganz unzureichend.

allgemeinen Ideen, auf deren Wirksamkeit das moderne geistige Leben, und auf deren Kenntnis die moderne Bildung beruhen. Die Schule hat es bisher von der Hand gewiesen, ihre Zöglinge in diese Richtung unseres geistigen Lebens auch nur einzuführen, und da die Studierenden erfahrungsmäßig nur ausnahmsweise Zeit und Lust haben, sich ein über ihr Fachstudium hinausgehendes allgemeines Wissen anzueignen[1]), so ist das Ergebnis dieser Unterlassungssünde, daß das Schönste und Herrlichste, was der deutsche Geist in diesem Jahrhundert des gewaltigsten geistigen Fortschritts hervorgebracht hat, der Mehrzahl der sogenannten Höchstgebildeten unbekannt bleibt. Wer hat denn heute, mit Ausnahme des Fachgelehrten, Humboldts Kosmos gelesen? Wer Lotzes Mikrokosmus? Wer kennt denn Kant anders als nach dem Namen oder nach den dürren Ausführungen eines philosophischen Kompendiums, das er, um den Anforderungen der allgemeinen philosophischen Bildung zu genügen, kurz vor dem Examen durchgearbeitet hat?[2]) Und wie viele Lehrer wissen denn wirklich Bescheid in der philosophischen und psychologischen Litteratur der Gegenwart? Das sind aber alles Kenntnisse, die von dem Begriffe der allgemeinen Bildung, wie wir ihn heute fassen, ganz unzertrennlich sind, das sind ferner Kenntnisse, ohne die ein Verständnis für die verwickelten Erscheinungen des modernen Lebens gar nicht zu erwerben ist. Wie kann der höhere Beamte irgend welcher Art, der nur auf Grund dieses Verständnisses die praktischen Fragen seines Berufes richtig zu beurteilen vermag, ohne ein solches Wissen auskommen? Hier muß die Schule helfend eintreten. Ihr liegt es vor allem ob, in dem heranwachsenden jungen Manne Interesse für solche Fragen allgemeinen Wissens zu erwecken, und dieses Interesse muß so stark erregt werden, daß eine selbständige Beschäftigung über die Grenzen der Schule hinaus mit Sicherheit vorausgesetzt werden darf. In der Sache selbst wird der Unterricht natürlich weise Beschränkung üben müssen. Es werden namentlich solche Bruchstücke aus der wissenschaftlichen Litteratur für die

---

[1]) O. Lorenz weist im 2. Bande seiner „Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben" auf Grund statistischer Zusammenstellungen nach, daß im besten Falle zehn Prozent aller Studierenden Kollegien über Geschichte hören. Vergl. O. Lorenz, Der zukünftige Unterricht in der neuesten Geschichte, Grenzboten 1891, Nr. 24, wieder abgedruckt im „Pädagogischen Archiv", 1892, S. 129—145.

[2]) Vergl. S. 141 Anm. 1.

Schule ausgewählt werden müssen, welche wissenschaftliche Begriffe allgemeiner Art, die für das Verständnis des geistigen Lebens von Wichtigkeit sind, behandeln.[1]) Der Unterricht bedarf, um das hier geschilderte Ziel zu erreichen, eines sorgfältig ausgewählten, auf die Obersekunda und Prima berechneten Prosalesebuchs. In ihm ist neben dem inhaltlichen auch der stilistische Gesichtspunkt zu berücksichtigen. Der Schüler muß auch die Meister des deutschen prosaischen Stils, wie er sich im Laufe unseres Jahrhunderts bis zur Gegenwart hin ausgebildet hat, in nicht zu klein bemessenen Proben aus ihren Werken kennen lernen.[2])

Gegen die hier empfohlene Einrichtung des deutschen Unterrichts erhebt sich ein doppeltes Bedenken. Liegt nicht bei der Beziehung der deutschen Lehraufgaben auf alle übrigen Fächer und auf die Fragen allgemeinen Wissens die Gefahr der Zersplitterung nahe? Und wird nicht zweitens durch die Verarbeitung solcher wissenschaftlichen Aufsätze der Leistungsfähigkeit der Schüler zu viel zugemutet? Auf den ersten Einwand ist zu erwidern, daß eine solche Gefahr allerdings vorhanden ist, sie kann aber sehr gut vermieden werden, so bald der umfangreiche, dem deutschen Unterricht zugeführte Stoff methodisch sorgfältig abgegrenzt und nach bestimmten Grundsätzen der Konzentration verarbeitet wird. Um den zweiten Einwand richtig zu beurteilen, muß man an die bereits

---

[1]) So wären z. B. folgende Aufsätze in der Prima zu lesen: Deinhardt, Von der Einteilung und der Zerlegung in Teilvorstellungen (Dispositionslehre); Erdmann, Seele und Leib; Bewußtsein, Wahrnehmung und Reflexion; Die Phantasie (Psychologische Briefe); Fortlage, Über das Gedächtnis (Psychologische Vorträge); Kant, Das Sittengesetz als Triebfeder unserer Handlungen (Kritik der reinen Vernunft); Lazarus, Bildung und Wissenschaft; Ehre und Ruhm; Der Humor (Leben der Seele); Liebig, Induktion und Deduktion (Reden und Abhandlungen); Lotze, Der Wert und die ästhetische Beurteilung der menschlichen Sinneseindrücke (Mikrokosmus); Savigny, Recht und Gesetz (Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft) u. s. w. Hierzu vergleiche man Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung, S. 47, und den Aufsatz von A. Matthias, Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht? in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1889, S. 647.

[2]) Schriftsteller, die gerade mit Rücksicht auf ihren Stil Heimatsrecht in Schule und Haus haben sollten, sind unter anderen folgende: E. Curtius, Deinhardt, Erdmann, K. Fischer, G. Freytag, Gervinus, Giesebrecht, Gregorovius, J. Grimm, Häußer, Hettner, A. von Humboldt, Ihering, Liebig, Lotze, Möser, Moltke, Mommsen, Niebuhr, Peschel, Ranke, Riehl, Scherer, D. F. Strauß, Treitschke, Vilmar, Wackernagel, Zeller.

vorliegenden Erfahrungen anknüpfen. Man hat seit langer Zeit den Schülern der Prima das Lesen einzelner Dialoge Platos zugemutet, ohne daß Klagen über mangelndes Verständnis laut geworden wären. Nun ist aber das Eindringen in den Gedankengang Platos ungleich schwieriger als die Bewältigung der meisten modernen wissenschaftlichen Schriften.[1]) Platos Ausdrucksweise ist plastisch und poetisch gefärbt, aber eben deshalb wissenschaftlich unklar und schwer verständlich. Zudem zeigt seine Beweisführung in den meisten Fällen schwere logische Irrtümer und Fehlschlüsse, die doch bei der Erörterung aufgedeckt werden müssen.[2]) Und das ist nicht möglich ohne eine oft recht schwierige Gedankenarbeit. Dem gegenüber ist es der Vorzug der modernen Behandlung wissenschaftlicher Stoffe, von klaren Definitionen auszugehen und den Beweis in einer Kette streng logischer Folgerungen durchzuführen. Allerdings kommt hier, wie überall, viel auf die methodische Leistung des Lehrers an.

Die zweite Forderung, die mit allem Ernste erhoben werden muß, besteht in der Einführung der altdeutschen Sprache und Litteratur in den Unterricht. Das verlangt zunächst unser nationales Bewußtsein. Wer wahrhaft deutsch fühlt und denkt, empfindet es als einen schmerzlichen und unerträglichen Zustand, daß unsere heranwachsende Jugend Zeit und Kraft auf das Studium eines Horaz, Ovid und Vergil verwenden muß, während ihr die hervorragenden Erzeugnisse unserer alten Litteratur entweder ganz vorenthalten oder nur in unzusammenhängenden Brocken und in veränderter Form mitgeteilt werden. Mit Recht beklagt Hildebrand, der wackere Vorkämpfer für vertiefte deutsche Bildung, „daß unser gebildetes Bewußtsein an einer hochwichtigen Stelle eine schmerzliche Lücke und Leere hat, die es nach Ausfüllung hungert".[3]) Unsere nationale Empfindung, ja unsere nationale Selbstachtung fordern dringend, daß die höhere Schule ihre Zöglinge in den Stand setze, die Entwickelung des deutschen Geisteslebens von der Zeit an, wo die Germanen in die Geschichte eintraten, mit Verständnis zu verfolgen, daß sie vor allem jeden deutschen Jüngling heimisch mache in der schönen und

[1]) Philosophen wie Hegel und Schelling werden dabei ausgenommen.

[2]) Vergl. A. Ohlert, Deutsche Schule, S. 78—80.

[3]) Vom deutschen Sprachunterricht, S. 234.

tiefen Litteratur unſeres deutſchen Mittelalters. Selbſt wenn — was nicht der Fall iſt — andere Unterrichtsziele darunter leiden würden, dürfte die Erreichung dieſes Zieles in keiner Weiſe beeinträchtigt werden.

Das verlangt zweitens die Rückſicht auf die Beherrſchung der Mutterſprache und auf die allgemeine geiſtige Bildung. Der gebildete Menſch ſoll ſich aus der Gebundenheit des unbewußten Sprechens erheben zum bewußten und verſtändnisvollen Gebrauch ſeiner Mutterſprache. Das iſt aber ohne das Studium der früheren Sprachſtufen gar nicht möglich. Schon die Sprechrichtigkeit im modernen Ausdruck iſt an die Kenntnis der älteren Sprache gebunden. Nur dieſe vermittelt das Wiſſen von der Bedeutung und dem Geltungsbereich der modernen grammatiſchen Formen, nur ſie ermöglicht die Entſcheidung für das Richtige in allen den Fällen, wo der Sprachgebrauch ſchwankt. Und ebenſo geſtattet erſt die Kenntnis der alten Sprache, über die verblichenen und ſchattenhaften Ausdrücke des modernen Deutſchen bis zu der lebendigen und poetiſchen Auffaſſung der inneren Sprachform vorzudringen und den Inhalt der Begriffe in ihrer kulturhiſtoriſchen Entwickelung zu erfaſſen. Das ſind Gründe, die das Studium der älteren deutſchen Sprache zu einem unentbehrlichen Beſtandteil jeder höheren Bildung machen. Eben deswegen wird man dem Betriebe der älteren Sprache auf unſeren höheren Schulen nicht zu enge Grenzen ſetzen dürfen. Ihn auf gelegentliche Bemerkungen oder mehr oder minder umfangreiche Erörterungen zufälliger Art zu beſchränken, das verbietet die Wichtigkeit des Gegenſtandes und die Verehrung, die wir dem geiſtigen Leben unſerer Vorfahren ſchulden. Das Altdeutſche muß vielmehr einen vollberechtigten Zweig des deutſchen Unterrichts bilden, und das Ziel, das die Schule ſich vorſetzen ſoll, muß in einem Wiſſen beſtehen, das zwar auf die Haupterſcheinungen beſchränkt, das aber in eben dieſen Haupterſcheinungen ſicher und zuſammenhängend iſt. Inhaltlich bilden das Nibelungenlied als die hervorragendſte Erſcheinung des epiſchen Volksgeſanges und die Lieder Walthers von der Vogelweide, als des bedeutendſten Vertreters der Lyrik, den Kern und Angelpunkt des Studiums. Beide ſind in beſonderen Ausgaben zu leſen und nach allen Richtungen zu verarbeiten. Daneben iſt das Bedeutendſte, was die Litteratur des Mittelalters hervorgebracht hat, in ſorgfältig ausgewählten Proben und unter Berückſichtigung des kulturhiſtoriſchen

Gesichtspunktes[1]), in einem altdeutschen Lesebuch zusammenzustellen und den Schülern zu übermitteln. Auf das Volkslied[2]) und die alte deutsche Spruchweisheit ist hierbei besonderes Gewicht zu legen. Sprachlich steht das Mittelhochdeutsche im Vordergrunde des Interesses. Hier muß mindestens Sicherheit in der Formenlehre[3]) und Kenntnis der wichtigsten syntaktischen Eigentümlichkeiten verlangt werden. Das Verständnis für die älteren Sprachstufen wird durch Vorlegung und Besprechung geeigneter Proben vermittelt. Treffliche Dienste leistet in dieser Beziehung die Erörterung des Vaterunsers in gotischer und althochdeutscher Form, unter Vergleichung mit dem griechischen und lateinischen Text. Auch das Hildebrandslied und einige Proben aus dem Heliand müssen die Schüler in der Ursprache lesen. Wesentlich ist, daß bei dem Unterricht im Altdeutschen stets auf die Sprache der Gegenwart Bezug genommen wird. Daher muß auch die Übergangszeit vom Mitteldeutschen zum Neudeutschen durch Proben aus Fischart, Hans Sachs und aus der Bibelübersetzung Luthers veranschaulicht werden.

Der Kampf um die Stellung des Unterrichts im Altdeutschen in unseren höheren Schulen hat eine längere Geschichte.[4]) Die mißverstandene Auslegung einer Äußerung Jakob Grimms hat den Sieg der richtigeren Ansicht sehr erschwert. Aber allmählich beginnt doch das Verständnis für die Notwendigkeit eines solchen Unterrichts sich in immer weitere Kreise zu verbreiten. Es ist sehr erfreulich, daß die Unterrichtsverwaltung in ihren jüngsten Kundgebungen wenigstens den Standpunkt

---

[1]) Sehr empfehlenswert ist die Zusammenstellung von Theodor Schauffler, „Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters aus mittelhochdeutschen Dichtern mit Ausschluß des Nibelungen- und Gudrunliedes und Walthers von der Vogelweide zusammengestellt." Leipzig, Teubner. 1892.

[2]) Lehrern wie Schülern stehen hier treffliche Sammlungen zu Gebote. Besonders erwähnt seien: Des Knaben Wunderhorn, hrsg. von Arnim und Brentano, Heidelberg 1806—1808 (3. Ausgabe von Birlinger und Crecelius, Wiesbaden 1874); Uhland, Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder; Liederbuch aus dem 16. Jahrhundert hrsg. von K. Gaedeke und J. Tittmann, Leipzig, Brockhaus, 2. Aufl. 1881.

[3]) Selbstverständlich ist dabei nicht an ein abstraktes Auswendiglernen und Aufsagen zu denken.

[4]) Eine genauere Erörterung der Ansichten über den Unterricht in der älteren deutschen Sprache findet man bei Lehmann, Der deutsche Unterricht, S. 112—132, wozu das Kapitel: Vom Altdeutschen in der Schule, bei Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 223—266, zu vergleichen ist.

grundsätzlicher Verneinung aufgegeben hat. Noch in der Cirkularverfügung vom 31. März 1882 wurde die Aufnahme des Mittelhochdeutschen unter die Lehraufgaben der deutschen Sprache kurzer Hand zurückgewiesen. [1]) In den neuesten Verfügungen ist als Lehraufgabe für die Obersekunda angesetzt: „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind.“ [2]) Das ist zwar nur ein schwacher Anfang, aber aus diesem Anfang muß sich mit Notwendigkeit der Fortschritt zum Besseren entwickeln. Denn das ist gewiß: wenn die Betonung des nationalen Empfindens nicht bloße Modesache ist, wenn vielmehr aus der Zeit des großen Krieges und aus der erneuten Einigung des Reiches ein starkes nationales Bewußtsein hervorgewachsen ist, das immer tiefere Wurzeln in dem Herzen unseres Volkes schlägt, dann wird auch die Erfüllung der hier an die Schule gestellten Forderungen, allen Hindernissen zum Trotz, nicht mehr lange auf sich warten lassen. [3])

2. Die Anzahl der deutschen Lehrstunden muß bedeutend vermehrt werden. Diese Forderung ergiebt sich unmittelbar aus dem Umfang und der Wichtigkeit der Lehraufgaben, die der deutsche Unterricht zu lösen hat. Es ist eine eigentümliche Auffassung, die bisher verhindert hat, der Muttersprache auch durch die Vermehrung der ihr gewidmeten Stunden ihr gutes Recht zu gewähren. Die Humanisten vom Schlage eins Wolf und Thiersch hielten einen besonderen deutschen Unterricht für überflüssig. [4]) Nach dem Zeugnis O. Vogels sind sogar noch „in neuester Zeit gewichtige Stimmen dahin laut geworden, das Deutsche in den oberen Klassen als nicht obligatorisch fortfallen zu lassen, oder

---

[1]) „Nicht aufgenommen ist in der Lehraufgabe der deutschen Sprache: Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke. Ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichts ist in der Regel nicht möglich, eine solche Kenntnis der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter zu erreichen, daß das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thut.“ Über den in dieser Verfügung angeführten Grund der Zurückweisung vergleiche man Hildebrand, a. a. O. S. 224 f.

[2]) Lehrpläne und Lehraufgaben, S. 15.

[3]) Vergl. Lehmann, a. a. O. S. 121—122.

[4]) Vergl. J. F. J. Arnoldt, Friedrich August Wolf und sein Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik, Braunschweig, 2 Bände, 1861—62; Band II, S. 115.

höchstens auf den deutschen Aufsatz zu beschränken".[1]) Das erstarkende Nationalgefühl hat heute dahin geführt, daß der deutschen Sprache wenigstens theoretisch die ihr gebührende Stellung im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts zugewiesen wird. Aber eben nur theoretisch. Denn noch sind zahlreiche Lehrer ihrem philologischen Sonderinteresse viel zu sehr ergeben, um dieses theoretische Zugeständnis zur That werden zu lassen. Diese Ansicht verrät sich bisweilen in sonderbaren Aussprüchen. Selbst Laas, der doch für die Vervollkommnung des deutschen Unterrichts viel geleistet hat, äußert sich folgendermaßen: „Der nationale Unterricht darf die allgemeine menschliche Ausbildung von Verstand, Geschmack und Willen, die an die Pflege der Grammatik der antiken Sprachen und an die Lektüre antiker Musterwerke geknüpft ist, nicht beeinträchtigen oder gar in Frage stellen."[2]) Um nun den Unterricht in den klassischen Sprachen, der ihnen vor jedem anderen am Herzen liegt, in seinem vollen Umfange zu retten, berufen sich die Vertreter dieser Überzeugung auf die Ansicht, die Ausbildung in der Muttersprache werde durch den Schulunterricht überhaupt und im besonderen durch das Studium der klassischen Sprachen vollzogen und gefördert. Daß der Unterricht in den klassischen Sprachen zur Erwerbung der nötigen Kenntnisse in der Muttersprache nichts zu thun vermag, ist oben (S. 197—213) nachgewiesen worden. Und ganz dasselbe gilt von der Behauptung, daß jede Unterrichtsstunde zugleich eine deutsche Stunde sei. Denn der Sonderzweck der einzelnen Fächer verbietet, in den ihnen gewidmeten Stunden deutschen Unterricht zu treiben: der Schüler kann in ihnen die auf anderem Wege bereits erworbene Fähigkeit, sich in seiner Mutter-

[1]) Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen 1875, S. 19.

[2]) Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten, S. 229. Übrigens gehört Laas zu denen, die von dem absoluten Unterrichtswerte der klassischen Sprachen fest überzeugt waren und durch unausgesetztes Nachdenken noch am Abend ihres Lebens zur Erkenntnis ihres Irrtums gekommen sind. Die letzten Worte, die Laas geschrieben hat, lauten folgendermaßen: „In Wahrheit ist das Eine so absurd wie das Andere (Teilung der Berechtigungen oder volle Gleichberechtigung der Realschule I. O.): es müßte denn sein, daß man für die eine Seite das πρῶτον ψεῦδος zur Begründung beibringen wollte, daß für alle Leitung klassische Bildung und zwar speziell auf dem Boden der griechischen Sprache und ihrer Grammatik die erste und unumgängliche propädeutische Vorbedingung sei. Wenn der Staat".... (Ernst Laas' litterarischer Nachlaß, hrsg. und eingeleitet von Bruno Kerry, Wien, Verlag der deutschen Warte 1887, in dem Aufsatz: Gymnasium und Realschule. Eine zweite Erörterung).

sprache richtig auszudrücken, immer nur bethätigen, und die im Fachunterricht eintretende gelegentliche Besserung unrichtigen Sprechens kann niemals den geordneten und in die Tiefe gehenden Unterricht ersetzen, der durch die weitgehende Unfähigkeit des natürlichen Menschen, seine Muttersprache richtig und zweckgemäß zu verwenden, zur dringenden Notwendigkeit wird. Nun verzeichnen die neuen Lehrpläne eine mäßige Verstärkung des deutschen Unterrichts. In den Gymnasien sind 5, in den Realgymnasien 1, in den Oberrealschulen 4 Stunden der bisherigen Zahl zugefügt worden. Die Gesamtzahl der wöchentlichen deutschen Stunden beträgt in neun Klassen im Gymnasium 26 (gegen fremdsprachliche: Latein 62 + Griechisch 36 + Französisch 19 = 117), in dem Realgymnasium 28 (gegen fremdsprachliche: Latein 43 + Französisch 31 + Englisch 18 = 92), in der Oberrealschule 34 (gegen fremdsprachliche: Französisch 47 + Englisch 25 = 72).[1] In allen höheren Schulen übertrifft also der fremdsprachliche Unterricht den deutschen an Stundenzahl bedeutend, am Gymnasium vollends in einem wahrhaft erdrückenden Verhältnis.[2] Natürlich kann bei dieser Einrichtung der Lehrpläne das Deutsche die Stellung im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts, die man ihm doch grundsätzlich zugesteht, nicht behaupten.[3] Da nun nachgewiesen ist, daß die Beherrschung der Muttersprache und die ganze höhere Bildung, sobald sie sich über die Mitteilung des Rohstoffs zu dessen begrifflicher Verarbeitung erheben will, im wesentlichen nur durch den deutschen Unterricht zu vermitteln ist, da ferner anerkannt werden muß, daß der fremdsprachliche Unterricht zur Erzeugung solcher Bildung aus sich selbst nichts beitragen, sondern immer nur ergänzend wirken kann, so erscheint die bedeutende Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden als

[1]) Ob in dem Lehrplane der Realschulen, der von VI bis IIB einschließlich dem Lehrplane der Oberrealschulen entspricht, eine Verstärkung des Deutschen und dementsprechend eine Verminderung des Rechnens und der Mathematik bezw. der Naturwissenschaft oder des Französischen eintreten solle, bleibt, unter Berücksichtigung örtlicher Bedürfnisse, der Entscheidung der Aufsichtsbehörde überlassen (Lehrpläne und Lehraufgaben S. 6).

[2]) Weil hier auf die Unterstützung des deutschen Unterrichts durch die klassischen Sprachen gerechnet wird.

[3]) Vergl. das Urteil Sallwürks oben S. 211, Anm. 3.

dringende Pflicht, vom nationalen Gesichtspunkte aus und im Interesse der allgemeinen und der wissenschaftlichen Bildung. Dieser Pflicht wird man sich nur entziehen können, wenn die vorangegangenen Erörterungen über die Bedeutung der Muttersprache für die ganze geistige Entwickelung des Menschen mit schlagenden Gründen widerlegt werden. Über die Zahl der wöchentlichen Stunden, die dem deutschen Unterricht, falls er seinen Lehraufgaben gerecht werden soll, einzuräumen wären, wird erst längere Erfahrung das abschließende Wort sprechen können. Wenn man die Fülle des Stoffes, der verarbeitet werden soll, in gebührende Erwägung zieht, wird man etwa 6 wöchentliche Stunden, die in der Prima auf 8 zu steigern wären, ansetzen müssen.[1]) In keinem Falle darf das Gymnasium, dem doch die Vorbereitung zur höchsten Bildung anheimgegeben ist, hinter den anderen Arten höherer Schulen in der Stundenzahl zurückstehen. Diese Vermehrung der deutschen Lehrstunden muß um so dringender gefordert werden, als auch der fremdsprachliche Unterricht, trotz der notwendigen Verkürzung seiner Stunden, durch die Vertiefung des deutschen Sprachstudiums und durch die Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit wesentlich gefördert werden wird (vergl. das nächste Kapitel.)

Über die Lehraufgaben des deutschen Unterrichts ist im Einzelnen folgendes zu erwähnen:

I. Aussprache und mündlicher Gebrauch der Sprache.

Die Forderung, die Schüler zu einer kunstgemäßen Aussprache und zu schönem Sprechen zu erziehen, ist bisweilen mit dem Bemerken zurückgewiesen worden, daß dadurch das Heimatsgefühl, das in dem gemütvollen Gebrauch der Mundart zum Ausdruck käme, geschädigt würde. Gerade das Festhalten am heimischen Dialekt sei ein Zeichen der innigen Zugehörigkeit zum Orte der Geburt und somit eine berechtigte Eigentümlichkeit, die man achten und schonen müsse.[2]) Nun hat die Mundart ihre anerkannte und fest begrenzte Stellung im deutschen Unterricht. An

[1]) Die Zahl der Unterrichtsstunden muß in der Prima am größten sein, da dieser Klasse die abschließende Behandlung der abstrakten Begriffswelt, soweit sie Gegenstand des Schulunterrichts sein kann, zufällt.

[2]) Vergl. die Zuschrift von G. Decker in Lyon, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Band I, S. 267.

sie muß der Lehrer immer anknüpfen[1]) und sich im Anfangsunterricht sogar der heimischen, den Schülern vertrauten Klänge bedienen und von diesen erst allmählich zu einer kunstgemäßen Form des lautlichen Ausdrucks übergehen. Auch im späteren Unterricht wird man immer auf die Mundart zurückgreifen müssen, da zahlreiche grammatische Eigentümlichkeiten, die im kunstgemäßen Deutsch verdunkelt oder entstellt sind, in der Mundart noch fortleben und so den Schülern am leichtesten verständlich zu machen sind. Der englische Unterricht an norddeutschen Schulen wird durch stete Beziehung auf das Niederdeutsch sogar wesentlich gefördert. Aber trotzdem hat die Schule die Pflicht, die Schüler über die heimischen Lautgewohnheiten hinaus zum fertigen Gebrauch einer kunstgemäßen Aussprache anzuleiten. Das gebietet zunächst die Liebe zum gemeinsamen Vaterlande. Denn wie die Eigentümlichkeiten der einzelnen Stämme hinter dem nationalen Gesamtbewußtsein und hinter der gemeinsamen geistigen Kultur zurücktreten sollen, so muß auch die Gemeinsprache als das Erzeugnis des gemeinsamen Geistes über allen Mundarten stehen und muß als solche auch in ihrem lautlichen Ausdruck gehegt und gepflegt werden. Das fordert zweitens die Rücksicht auf die allgemeine geistige Bildung. Die Klarheit und Deutlichkeit der Aussprache, die einen Vorzug der Gemeinsprache gegenüber den lautlichen Gewohnheiten der Mundart bildet, befördert ebensosehr die Ausbildung des ästhetischen Empfindens wie die Erzeugung vollkommener Vorstellungen (siehe oben S. 97 f.). Drittens endlich führt die Nötigung zur straffen Artikulation, ohne die eine tadellose Aussprache nicht zu erreichen ist, zu einer Anstrengung des Willens und zu einer geistigen Selbstzucht, welche die Charakterbildung der Schüler in hohem Grade günstig beeinflussen (siehe oben S. 98).[2])

Als Norm für die Aussprache gilt die kunstgemäße Form der Gemeinsprache, die auf den größeren deutschen Bühnen gesprochen wird, und der sich das Deutsche in dem Munde bedeutender Redner und Lehrer in höherem oder geringerem Grade nähert. Die nötigen Angaben, wie gesprochen werden soll und welcher Aussprache in den einzelnen Fällen der Vorzug zu geben ist, finden sich in der phonetischen Litteratur. Jeder

[1]) Vergl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 14 f., 68 f.

[2]) Vergl. Münch, Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule a. a. O. S. 95—96.

Lehrer muß deshalb phonetisch gebildet sein.[1]) Übrigens ist in der Aussprache eine allgemein gültige Entscheidung in allen Einzelheiten gar nicht möglich, da die Gemeinsprache in ihrer lautlichen Gestaltung sich den Mundarten immer mehr oder weniger nähert, so daß die Norm des richtigen Sprechens ideal ist und angiebt, wie gesprochen werden soll. Und ebensowenig wird die Schule imstande sein, die Färbung der Mundart völlig zu überwinden und die Schüler zu der völligen Reinheit der Bühnensprache heranzuziehen. Es kann sich vielmehr nur darum handeln, die Schüler zu dem Streben nach der richtigen Aussprache anzuhalten und sie zu veranlassen, dieses Streben bei jedem Worte, das sie vor dem Lehrer und vor der Klasse sprechen, auch zu bethätigen. Eine leichte mundartliche Färbung wird man dem Schüler immer zu gute halten, aber man wird mit großem Ernste darauf hinarbeiten, daß jene Lautgewohnheiten, welche die Gemeinsprache von der Sprache des täglichen Lebens scheiden (vergl. oben S. 94 f.), stets beobachtet werden und den Schülern schließlich in Fleisch und Blut übergehen.

Im Einzelnen sind folgende Ziele zu erreichen:

1. Das Verständnis für den Unterschied von Laut und Schrift. Die Art der modernen Bildung bringt es mit sich, daß die Belehrung durch das lebendige Wort gegenüber der Übermittelung der Kenntnisse durch Druck und Schrift wesentlich zurücktritt. Da wir gewöhnt sind, unser Wissen größtenteils durch das Auge in uns aufzunehmen, so fassen wir das Wort nicht, wie wir sollten, als eine Vereinigung lebendiger, sinngemäßer Klänge, sondern als eine Zusammenstellung schwarzer Striche auf dem Papier: das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden.[2]) So ist eine tiefe Kluft zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache entstanden. Diese hat sich in Wortbildung und Satzfügung von der Natürlichkeit der gesprochenen Sprache weit entfernt. Es ist die Aufgabe der Schule, die Kunst des Hörens, die uns in weitem Umfange verloren gegangen ist, in dem heranwachsenden Geschlecht wieder zu beleben und die deutsche Schriftsprache, die in Papier und Druckerschwärze zu ersticken droht, zu der verlorenen Natürlichkeit des Ausdrucks wieder zurückzuführen.

---

[1]) Dem Lehrer des Deutschen sei bestens empfohlen die kleine Schrift von Hugo Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, Elwert, 1888.

[2]) Vergl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S, 32—66.

Schon auf der untersten Stufe muß den Schülern klar gemacht werden, daß der gesprochene Laut etwas Anderes ist als seine Darstellung durch die Schrift, der Buchstabe. Das ist leicht zu erreichen, indem man ihnen bekannte Wörter in der Form an die Tafel schreibt, in der sie wirklich gesprochen werden, also: Täk (Tag), aber Tages; Felt (Feld), aber Feldes. Dadurch löst man die Schüler von der falschen Meinung, daß die ihnen vorliegenden Schriftzeichen die wirkliche Sprache seien: das gesprochene Wort erhebt sich aus der Erstarrung des schriftlichen Zeichens und erscheint als ein lebendiger, über der gedruckten Form schwebender Begriff. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts wird man die Schüler dazu anleiten müssen, scharf zwischen wirklicher Sprach-, d. h. Lauterscheinung und orthographischer Regel zu unterscheiden[1]) und bei selbständigen Schreibübungen sich stets auf das Urteil des Ohrs und nicht auf das des Auges zu verlassen.

2. Die Richtigkeit und Reinheit der Lautbildung. Hierbei ist zu beachten:

a) Die Deutlichkeit und Sauberkeit der Lauterzeugung. Hier muß vor allem darauf gehalten werden, daß jeder Laut im Zusammenhange des Wortes zu seinem Rechte kommt. Endlaute, die in der Aussprache der Mundart schwinden (—e, —t, —et), sind deutlich zu artikulieren; auch die unbetonten Silben sind vollkommen deutlich auszusprechen. Es ist sogar nützlich, wenn solchen Silben im Anfangsunterricht eine über ihren natürlichen Lautwert hinausgehende Betonung gegeben wird: der dadurch hervorgerufene schwere Tonfall fördert die deutliche Aussprache ungemein und verliert sich später, beim geläufigen Lesen, ganz von selbst. Besonders ist zu achten auf die Reinheit der Vokale und Konsonanten und auf die Beseitigung unbestimmter Laute und störender Mißklänge. Beim Zusammensprechen der Wörter muß auf klangvollen Wechsel der Vokale (besonders i — ü in zwei auf einander folgenden Silben) und auf die scharfe Artikulation schwieriger Konsonantenverbindungen gehalten werden. Überall hat man, je nach den verschiedenen Gegenden Deutschlands, verschiedene Schwierigkeiten zu bekämpfen. Auch die Ausbildung der Sprechorgane ist bei den

[1]) Das ist zugleich eine vortreffliche Vorbereitung auf den Unterricht in den neueren Sprachen.

Schülern keineswegs gleich (vergl. oben S. 98): neben großer Sprechfähigkeit findet man zahlreiche Fälle mangelhafter Ausbildung der Artikulation. Solcher sprachlich zurückgebliebener Schüler nehme man sich freundlich und mit Geduld an und veranlasse sie so lange zu immer wiederholten Übungen, bis die meist auf einer Schwäche des Willens beruhenden Sprachstörungen beseitigt sind. Die Schüler zu deutlicher und sauberer Lautbildung heranzubilden, ist hauptsächlich die Aufgabe der unteren und mittleren Stufen des Unterrichts. Sie soll, wenn der Schüler in die oberen Klassen aufgerückt ist, bereits beendet sein.[1])

b) Die Richtigkeit und Schönheit des zusammenhängenden Lesens und des Vortrags (Synthese der Laute). Der erste Teil dieser Aufgabe, die Richtigkeit des Lesens, fällt gleichfalls der Unter- und Mittelstufe des Unterrichts zu, der zweite, die Schönheit des Lesens, gehört vorzugsweise der Oberstufe an.

Beim richtigen Lesen und beim richtigen Vortrag ist zu halten auf langsames Zeitmaß, auf sinngemäße (logische) Betonung und auf zweckgemäßes Innehalten der Pausen. Durch die dauernde Gewöhnung an ein langsames Zeitmaß im zusammenhängenden Sprechen beugt man am besten dem Stottern und Versprechen vor. Sinngemäße Betonung und die Beobachtung der richtigen Pausen stehen zum Verständnis des Inhaltes in nahem Zusammenhang.[2]) Außerdem aber wird durch die Erkenntnis der Betonung die Einsicht in die Entstehung der deutschen Satzfügung wesentlich gefördert.[3]) Mehr als die Beobachtung der hier angegebenen Vorschriften wird man auf den unteren und mittleren Stufen des Unterrichts nicht fordern dürfen. Erst von der Untersekunda an wird die Rücksicht auf die Schönheit der Rede

[1]) Vergl. Münch, Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium, a. a. O. S. 161 f.

[2]) Vergl. oben S. 97—99.

[3]) „Alle syntaktischen Formen im Periodenbau sind geschichtlich entstanden, nicht durch Ausklügelung am Schreibtisch der Gelehrten, nicht als angewandte Logik, wie es die einseitige Verstandesrichtung ansah, sondern in lebendiger Rede, in der redenden Reibung der Geister, als Ausdruck einer gewissen Bewegung der Stimme, mit der man dem Gedanken eine gewisse Wendung oder Beziehung giebt, eine Spitze wider den Gegner u. dergl. So entspricht denn jede natürliche Satzform eigentlich einer andern Bewegung der Stimme auf und ab, mit verschieden verteiltem Nachdruck, in wunderbarer Mannigfaltigkeit ...“ (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 85.)

immer mehr in den Vordergrund treten müssen. Der schöne und ausdrucksvolle Vortrag wird besonders durch die liebevolle und eingehende Behandlung poetischer Erzeugnisse gefördert. Sinngemäßer Wechsel im Zeitmaß, verständnisvolle Beobachtung des Rhythmus[1]), die Hervorhebung der Satzmelodie und das Treffen des dem Inhalt entsprechenden Stimmungstons — das sind die Bedingungen, von denen die Schönheit des Vortrags, wie das lebendige Verständnis des Inhaltes wesentlich abhängt.[2])

Es ist selbstverständlich, daß der Unterricht in der Aussprache nur dann erfolgreich sein wird, wenn der Schüler bei *jedem* Satze, den er spricht, zur richtigen Aussprache angehalten wird, wenn jeder Fehler, jede Nachlässigkeit mit unerbittlicher Strenge immer wieder und wieder gerügt wird. Eben deshalb muß auch der Lehrer im Verkehr mit den Schülern stets phonetisch richtig und schön sprechen. Besondere Übungsmittel besitzt der Ausspracheunterricht in der *Deklamation* und dem *freien Vortrag*.[3]) Jene ist seit lange in unseren Schulen eingebürgert, dieser wird zwar hier und da gepflegt, genießt aber noch lange nicht die Wertschätzung, die ihm gebührt. Die Fähigkeit der freien Rede ist eine besondere Gabe des Einzelnen und kann daher als Leistung im Massenunterricht nicht gefordert werden. Aber von jedem gebildeten Menschen muß gefordert werden, daß er sich über einen Stoff, den er inhaltlich beherrscht, nach gehöriger Vorbereitung frei und ohne Stocken in zusammenhängendem Vortrag äußern kann. Das muß auch die Schule von den Schülern der oberen Klassen verlangen, natürlich in der Beschränkung, die das jugendliche Alter fordert. Es sollen keine Kunstleistungen hervorgebracht werden, denn die Schule kann und soll weder Rezitatoren noch Redner ausbilden. Daher wird man auf die Erörterung

---

[1]) Bei der Behandlung der deutschen Metrik hebe man ihre Verschiedenheit von der antiken Metrik recht eindringlich hervor. Diese beruht bekanntlich auf dem Grundsatze der Quantität, jene auf dem Grundsatze der Betonung Es kommt nicht gerade selten vor, daß im deutschen Unterricht z. B. der Jambus als ein Versfuß, der aus einer kurzen und einer langen Silbe besteht, erklärt wird.

[2]) Genaueres findet man in dem trefflichen Aufsatze von *Münch*, Zur Würdigung der Deklamation, a. a. O. S. 97—121.

[3]) Vergl. den eben angeführten Aufsatz von *Münch*; ferner *Lehmann*, Der deutsche Unterricht, S. 145—147; *Schiller*, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 343—347.

besonderer rhetorischer Kunstmittel verzichten müssen[1]), was nicht ausschließt, daß das natürliche Maß der Rede und die Schönheit des Ausdrucks nach besten Kräften gepflegt und gefördert werden.

II. Grammatik.

Der Ausdruck Grammatik wird hier im weitesten Sinne genommen und darunter die gesamte formale Gestaltung der Sprache (Formenlehre, Syntax und Wortbildungslehre) verstanden. Das Ziel, dem der Unterricht entgegenzustreben hat, besteht in der vollkommenen und bewußten Beherrschung der formalen Sprachmittel. Dieses Ziel ist aber ohne die Kenntnis der das sprachliche Leben beherrschenden Bildungsgesetze und ohne die Vertiefung in die historische Entwickelung der Sprache nicht zu erreichen. Es muß also mit dem Studium der Sprache der Gegenwart die eingehende Beschäftigung mit der Theorie der deutschen Grammatik und mit den früheren Entwickelungsstufen der Sprache verknüpft werden.

Der deutsch-grammatische Unterricht arbeitet mit einem Stoff, der den Schülern bis zu einem gewissen Grade bekannt ist. In einer großen Zahl von Fällen handelt es sich darum, den Schülern das, was sie bereits unbewußt inne haben, zum klaren Bewußtsein zu bringen. Nun hat man geglaubt, daß durch diesen Umstand das lebendige Interesse, das jeder Unterricht für sich fordern muß, beeinträchtigt werde. So meint Schiller: „Darin (in der Bekanntschaft mit dem Stoffe) liegt die besondere Schwierigkeit des deutschen Grammatikunterrichts, bei dem der Schüler das Gefühl hat, er solle lernen, was er schon wisse. Dies wird anders, wenn dem deutschen Ausdruck ein fremdsprachlicher, abweichender zur Seite gestellt wird. An dem Gegensatze tritt der deutsche Gebrauch aus der Dämmerung des unbewußten in das Licht des bewußten Wissens.“[2]) Aber die beiden hier ausgesprochenen Behauptungen sind unrichtig. Einmal ist, um zunächst die letzterwähnte Ansicht zurückzuweisen, das Bewußtwerden der eigenen Sprache durch die Vergleichung mit den Formen einer fremden Sprache nicht zu erreichen, denn eine solche Vergleichung trifft immer nur das Äußerliche und ist keineswegs

[1]) Vergl. den Aufsatz von Schiller: Sind in unseren Gymnasien zum Zwecke rednerischer Ausbildung besondere Übungen notwendig? in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1890, S. 1—22.

[2]) Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 385.

imſtande, die Kenntnis von dem Geltungsbereich der Formen und das Verſtändnis für ihre Bedeutungsentwickelung zu vermitteln. Das erreicht man nur durch die Betrachtung der Mutterſprache ſelbſt (vergl. die ausführliche Erörterung auf S. 198—203). Aber auch die erſtgenannte Behauptung läßt ſich nicht aufrecht erhalten. Zunächſt iſt der ſprachliche Stoff, den der Schüler thatſächlich in unbewußtem Beſitze hat, lückenhaft und in ſeinem Umfang auf die engen Schranken ſeines Mitteilungsbedürfniſſes beſchränkt. Die gebildete Sprache, zu der er herangezogen werden ſoll, bietet ihm eine beträchtliche Menge neuen Wiſſens. Aber auch das ihm Bekannte zeigt ihm der Unterricht in völlig neuer Beleuchtung. Schon die erſten Fragen des richtig erteilten deutſchen Unterrichts erwecken in dem Schüler die Überzeugung, daß er gerade in und an ſeiner Mutterſprache recht viel zu lernen hat. Ferner iſt das Intereſſe an dem Nahen und Bekannten mindeſtens ebenſo ſtark wie das Intereſſe am Neuen und Fremdartigen (vergl. S. 146—148), ſobald jenes nur unter den richtigen Geſichtspunkten und mit liebevoller Vertiefung behandelt wird. Der unſchätzbare Vorzug des deutſchen Sprachunterrichts, den er vor allen anderen Fächern voraus hat, beſteht gerade darin, daß er immer an Bekanntes anknüpft und daß er mit dem Gemütsleben des Schülers in engſter Verbindung ſteht. [1])

[1]) Hierüber äußert ſich O. Willmann folgendermaßen: „Wiſſen und Können bleiben ſich immer nahe und die fortſchreitende Klärung des Sprachbewußtſeins läßt ſich mit der müheloſen Bethätigung desſelben verbinden.“ Willmann fährt dann weiter fort und bezeichnet als Nachteil des grammatiſchen Unterrichts: „Die angeſtammte Sprache wird nie ſo gegenſtändlich wie eine fremde, weil das Objekt zu eng mit dem Subjekt verwachſen iſt. Bei der Erlernung fremder Sprachen iſt die Möglichkeit gegeben, die Konkretion des Gedankens mit dem ſprachlichen Ausdruck zu löſen und zu zeigen, wie derſelbe Inhalt verſchieden ausgedrückt wird ... Die Wörter, Formen und Fügungen verſchiedener Sprachen decken ſich nicht, ihre Bedeutungs- und Verwendungskreiſe ſind excentriſch, die Grenzlinien bilden bei der einen Sprache eine andere Zeichnung wie bei der andern“ (Willmann, Das philologiſche Element der Bildung, in der Zeitſchr. f. d. Gymn.-Weſen 1886, S. 65—86). — Willmann irrt, wenn er dem deutſchen grammatiſchen Unterricht die Gegenſtändlichkeit abſpricht. Indem die Bildungsweiſe und der Geltungsbereich der deutſchen Sprachformen in theoretiſcher und hiſtoriſcher Betrachtung erörtert wird, erſcheint der bisher unbewußte Sprachſtoff dem Schüler als „gegenſtändlich“, und nur dieſe Betrachtung und nicht das Erlernen fremder Sprachen führt zum Bewußtwerden der Mutterſprache. Aber den Wert, den das Studium fremder Sprachen für die höhere Bildung beſitzt, hat Willmann ganz richtig erkannt. Indem der Schüler einſieht, daß eine beſtimmte Bedeutung oder Gedankenwendung in der einen Sprache auf dieſe, in der anderen

Ein Mangel an Interesse, ja das Gefühl eines unerträglichen Zwanges würde sich freilich einstellen, wenn man den deutschen grammatischen Unterricht in der abstrakt-mechanischen Weise behandeln wollte, die bei dem Erlernen der fremden Sprachen, sehr zu seinem Nachteil, noch heute die herrschende ist. An eine solche dürre, systematische Behandlung dachte Jakob Grimm, als er seine Abneigung gegen die deutsche Schulgrammatik offen aussprach (vergl. oben S. 223). Das Auswendiglernen von Paradigmen und Regeln muß vom deutschen Unterricht vollständig ausgeschlossen werden. Gewiß ist auch sein Ziel die abstrakte (d. h. abgezogene, verdichtete) Kenntnis der deutschen Sprachgewohnheiten und Bildungsgesetze, aber diese Kenntnis ist nicht Mittel, sondern Endpunkt des Unterrichts; sie soll aus dem lebendigen Sprachstoff hervorwachsen und an ihm veranschaulicht werden. Das Wort des Lehrers und die zusammenhängende Sprache des Lesestücks sind die Unterrichtsmittel, die ausschließlich in Anwendung kommen sollen. Nicht nur inhaltlich, sondern auch formal soll jede Kenntnis aus der Beschäftigung mit dem Lesebuch hervorwachsen. Aus dem Lesebuch wird die Kenntnis der grammatischen und syntaktischen Spracherscheinungen gewonnen, an den vorliegenden Text schließt sich die begriffliche Verarbeitung an.[1])

Bei der nun folgenden Erörterung der einzelnen Lehraufgaben scheiden wir die praktische Sprachbeherrschung von dem theoretischen und historischen Studium der Sprache, wenn auch beide Richtungen im thatsächlichen Verlaufe des Unterrichts in einander übergehen und immer auf einander bezogen werden müssen.

1. Zur Beherrschung der modernen Sprache ist erforderlich:

a. Die Kenntnis der elementaren grammatischen Kategorien. Indem der Schüler lernt, die Formen der Sprache in die psychologischen Gruppen, die wir als grammatische Kategorien bezeichnen,

Sprache auf eine andere Art sprachlich ausgedrückt wird, erhebt er sich, über die Grenzen der Muttersprache hinaus, zu einem allgemeineren Sprachbewußtsein. Daher fällt dem fremdsprachlichen Unterricht die Aufgabe zu, die durch den Unterricht in der Muttersprache vermittelte sprachliche Bildung zu ergänzen.

[1]) Das Buch von Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung, Leipzig, Teubner, 1. Teil (Sexta bis Tertia), 1890, kann allen Lehrern, denen die Hebung des deutschen Unterrichts am Herzen liegt, auf das wärmste empfohlen werden. Lyon hat in unübertrefflicher Weise gezeigt, wie der deutsche Unterricht in Wahrheit zum „Mittelpunkte nationaler Bildung" gemacht werden kann.

einzuordnen, verwandelt er den sprachlichen Rohstoff, den er vorher unbewußt verwendete, in einen bewußten geistigen Besitz. Dieses elementare grammatische Wissen, das auf der Kenntnis der formalen Verhältnisse (Deklination, Konjugation, Numerus, Genus, Tempus, Modus u. s. w.) und auf dem Verständnis für den Aufbau des Satzes (Subjekt, Objekt, prädikative und attributive Bestimmungen u. s. w.) beruht, soll unter allen Umständen nur aus der anschaulichen Betrachtung des Satzes, niemals aber durch abstrakte begriffliche Definitionen gewonnen werden. Die immer wiederholte grammatische Analyse des Satzes, verbunden mit der graphischen Darstellung an der Wandtafel, die das Satzbild den Schülern anschaulich vor Augen stellt, führt allein zu einem sicheren und geordneten Wissen. Dabei muß, ehe die Grundbegriffe nicht völlig angeeignet sind, jede Beziehung auf fremde Sprachen, vor allem auf das Latein, sorgfältig vermieden werden. Denn das Hineinziehen der lateinischen Grammatik in den deutschen Unterricht fälscht die deutsche Sprachauffassung und wirkt aus psychologischen Gründen verwirrend ein auf die Klarheit des Wissens. (Vergl. oben S. 200, 212, sowie das nächste Kapitel.) Ferner muß man sich sorgfältig hüten vor der Verwechselung grammatischer und logischer Begriffe. Beide Übelstände, die Vermengung lateinischer und deutscher Grammatik und die Verwechselung von Logik und Grammatik, sind schuld daran, daß sich der Unterricht in der deutschen Grammatik an zahlreichen Schulen noch immer in einem Zustande trostloser Verwirrung befindet. Diesem wichtigen Unterrichtszweige Selbständigkeit und Würde, Ordnung und Klarheit zu verschaffen, das ist eine Aufgabe, die der ernsten Mitarbeit aller philologisch gebildeten Lehrer wert ist. Wie wir erst seit kurzer Zeit eine wissenschaftliche Bearbeitung der deutschen Syntax besitzen [1]), so ist auch erst vor wenigen Jahren durch die Arbeiten des trefflichen Methodikers Franz Kern der Grund zu einem wissenschaftlich und praktisch vollendeten Aufbau der deutschen Schulgrammatik gelegt worden. Sein Buch über die deutsche Satzlehre [2]) kann allen Lehrern der deutschen Sprache, ja auch den übrigen Philologen, die über viele Unklarheiten in der grammatischen Auffassung der lateinischen und griechischen Spracherscheinungen zur Klarheit kommen

[1]) O. Erdmann, Grundzüge der deutschen Syntax, Stuttgart, J. G. Cotta, Band I, 1886.

[2]) Vergl. S. 113, Anm.

wollen, nicht warm genug empfohlen werden. Kerns Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik ist das beste aller Bücher gleicher Bestimmung.[1]) Man mag in grammatischen Einzelheiten anderer Meinung sein als Kern[2]), jedenfalls aber hat er die Bahnen angewiesen, die zu weiterer gedeihlicher Entwickelung des deutschen Unterrichts eingeschlagen werden müssen. Vor allem ist zu fordern, daß die große Anzahl unnötiger und verwirrender Bestimmungen und Begriffserklärungen, die der Unterricht in der deutschen Grammatik heute mit sich herumschleppt, in Wegfall komme. Dahin gehören beispielsweise folgende Unterscheidungen: Hülfszeitwörter, Kopula, Redeteile, grammatisches und logisches Subjekt, nackter und bekleideter Satz, erweiterter Satz, zusammengezogener Satz, verkürzter Nebensatz. — Bei der Erörterung der Wortarten vermeide man die Aufstellung eines unbedingt bindenden Schemas und mache den Schülern klar, daß die Wortarten im lebendigen Gebrauch der Sprache ineinander fließen, daß daher in zahlreichen Fällen ein Urteil darüber, welcher Wortart ein bestimmtes Wort angehört, nur zu gewinnen ist, wenn man vom Satze ausgeht. — Der Ausdruck Präteritum für die deutsche Zeit der Vergangenheit sollte überall durchgeführt werden; der hier und da noch gebräuchliche Name, Imperfekt, fälscht den Sachverhalt und verhindert die klare Erkenntnis der fremdsprachlichen Tempuslehre (S. 200).

In zahlreichen Fällen ist die unklare grammatische Terminologie (siehe oben S. 113 Anm.) bereits so sehr mit der Praxis des Unterrichts verwachsen, daß es schwierig erscheint, sinngemäßere Benennungen einzuführen. Dahin gehören z. B. die thörichten und nichtssagenden Ausdrücke: bestimmter[3]) und unbestimmter Artikel. Jener ist bekanntlich das unbetonte demonstrative Pronomen, dieser das unbetonte Zahlwort. Es ist gar kein Grund vorhanden, für sie eine besondere Benennung einzuführen. Wenn man auch nicht geneigt ist, die eingewurzelten Bezeichnungen aufzugeben, so muß den Schülern doch der richtige Sachverhalt erklärt werden. — Ebenso verwirrend ist die Unterscheidung der drei

---

[1]) Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik. Berlin, Nicolai, 1888.

[2]) So z. B. W. Wilmanns in seiner Kritik der Deutschen Satzlehre in der Zschr. für das Gymn.-Wesen, 1883, S. 69—86.

[3]) Er müßte doch mindestens „bestimmender Artikel" heißen.

Geschlechter. Die altüberlieferte Einteilung gilt als so selbstverständlich, daß ihr gegenüber jede Überlegung versagt. Der Verfasser einer sonst trefflichen lateinischen Grammatik schreibt ohne Bedenken: „Es giebt im Lateinischen ein männliches, weibliches und sächliches Geschlecht (genus masculinum, femininum, neutrum).[1]) Und doch weiß er ohne jeden Zweifel, daß neutrum dasselbe wie „keins von beiden" bedeutet. Muß eine solche Einteilung nicht die Klarheit des logischen Denkens beeinträchtigen? Es giebt nur zwei Geschlechter und die Grammatiker können beim besten Willen kein drittes schaffen. Da sollte man doch den Schülern erklären: die Sprache bezeichnete das männliche und das weibliche Geschlecht (bei lebenden Wesen) durch besondere Endungen, die sie dann durch Personifikation auch auf leblose Gegenstände übertrug. Daneben hat sie eine geschlechtslose Form durch besondere Endungen bezeichnet. Der Schüler soll lernen: was weder die Endungen des männlichen noch die des weiblichen Geschlechts hat, das nennt man ein neutrum; aber der Ausdruck neutrales oder gar sächliches Geschlecht ist ein logischer Unsinn. — Ebenso irreführend ist die Benennung: unpersönliche Verben. In dem Satze: das Holz brennt, ist „brennt" jedenfalls ein unpersönliches Verbum, denn das Holz ist doch keine Person. Ich möchte dafür den Ausdruck vorschlagen: Verba mit unbestimmtem oder allgemeinem Subjekt (es zieht, es friert u. s. w.). — Die methodische Arbeit der Gegenwart und Zukunft findet in der Bearbeitung solcher Fragen ein reiches Feld der Bethätigung.

b. Die Kenntnis des Sprachstoffes und des Sprachgebrauchs. Hier ist zunächst in Betracht zu ziehen, daß der Sprachstoff, den der Schüler thatsächlich beherrscht, gegenüber dem Reichtum der Gemeinsprache ungemein ärmlich ist. Der Unterricht muß also zunächst bedacht sein auf die Ergänzung dieses lückenhaften Stoffes. Dabei knüpft man an einzelne beim Lesen vorkommende Fälle an und fügt die gleichartigen Beispiele hinzu. So sind zunächst zu behandeln alle seltneren grammatischen Formen und syntaktischen Verbindungen, die in der Sprache des täglichen Lebens nicht mehr vorkommen, aber in der höheren Ausdrucksweise ihr Bürgerrecht behauptet haben: Vereinzelte Pluralbildungen, alleinstehende adverbiale und pronominale Bildungen und be-

[1]) Paul Harre, Kleine lateinische Schulgrammatik. Berlin, Weidmann, 1890, § 5 (S. 4).

sonders die edlen, aber absterbenden Konjunktivformen des Präteritums (griffe, hübe, stähle [stöhle], gewönne u. s. w.). Ebenso alle Satzverbindungen, die über das Verhältnis des Hauptsatzes und des einfachen Nebensatzes hinausgehen. Ferner kommen in Betracht die Synonyma der Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen, denen in der Sprache des täglichen Lebens meist nur je ein herrschender Ausdruck gegenübersteht (vergl. S. 101—102).[1] Zweitens muß der Unterricht zum richtigen Sprechen und Schreiben heranbilden. Die Entscheidung darüber, ob eine grammatische Form richtig sei, ob diese oder jene syntaktische Verbindung mehr zu empfehlen sei, darf nicht dem dunkeln Sprachgefühl und dem Geschmack des Einzelnen überlassen werden, sondern sie soll in jedem Falle auf sicherem Wissen beruhen.[2] Dieses Wissen entspringt aus der Beobachtung des Sprachgebrauchs der besten Schriftsteller und aus der Kenntnis der historischen Entwickelung der Sprache (vergl. S. 216, 233), bisweilen auch aus der Wirkung psychologischer und logischer Gründe. Zahlreiche einzelne Beispiele solchen Schwankens im Sprachgebrauch sind bereits oben (S. 202—203) erwähnt. Hier sei besonders auf solche Kapitel der Grammatik aufmerksam gemacht, bei denen erfahrungsmäßig zahlreiche Schwankungen im Sprachgebrauch selbst der Gebildeten vorkommen: die starke und schwache Deklination des Substantivs und des Adjektivs, die Deklination der Personennamen, die Deklination der Apposition, der Wegfall der Deklination beim Adjektiv; die Trennung der zusammengesetzten Zeitwörter (echte, unechte, doppelte Zusammensetzungen); die Komparation und ihre Ergänzung (als — wie); die Zeitwörter und ihre Ergänzungen (Kasus und Präposition); die Wahl des Tempus und des Modus in direkter und in indirekter Rede; — die Partizipien und ihre Verbindung mit dem Infinitiv und dem Verbum finitum (infinitivische Partizipien); die Wortstellung und die Vermeidung der dabei entstehenden Zweideutigkeiten. Alle hier angeführten Gruppen müssen sorgfältig und eingehend durch mündliche und schriftliche Übungen

[1] Recht brauchbar ist in dieser Beziehung das Buch von Friedrich Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, 21. Aufl., bearbeitet von Dr. Konrad Duden, München, C. H. Beck, 1891.

[2] Den Lehrern der deutschen Sprache sind hierin als Ratgeber zu empfehlen die beiden Werke von Daniel Sanders, Kurzgefaßtes Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache, Berlin, Langenscheidt, 19. Aufl., 1889, und Satzbau und Wortfolge in der deutschen Sprache, Berlin, Lüstenöder, 1883.

mannigfacher Art bearbeitet werden. Namentlich die schriftlichen Übungen dienen der Heranbildung einer richtigen und schönen Schreibweise. Die deutsche Stilistik ist bisher auf unseren Schulen ungebührlich vernachlässigt worden. Schriftliche Übungen werden gegenwärtig viel zu selten angestellt, und stilistische Belehrungen genießt der Schüler oft nur bei der Abgabe der wenigen vorgeschriebenen Aufsätze. Die Stilistik bedarf eines sorgfältigen und nach den einzelnen Stufen methodisch gegliederten Unterrichts.[1]) Die Vorbedingung für das richtige Schreiben ist die richtige mündliche Ausdrucksweise: die schriftliche Darstellung muß daher durch die mündliche Verarbeitung nach Form und Inhalt vorbereitet werden. Kurze schriftliche Übungen sind in großem Umfange anzustellen: jede deutsche grammatische Stunde soll den Schülern Gelegenheit bieten, einen kurzen Gedankeninhalt in irgend einer vom Lehrer angegebenen Form auch schriftlich darzustellen. Diese Übungen, die sich in den mannigfaltigsten sprachlichen Umformungen bewegen müssen, bilden die Vorbereitung zum Aufsatz. Auf der Unter- und Mittelstufe des Unterrichts soll sich der Aufsatz stets an ein mündlich bereits bearbeitetes Lesestück anschließen. In seiner Form soll er sprachlich richtig und sprachlich einfach sein. Kurze und klare Hauptsätze, die nur hin und wieder von Nebensätzen ersten Grades unterbrochen werden, bilden die sprachliche Form, in der sich die Darstellung zunächst bewegen soll. Auf die Angemessenheit des Ausdrucks und besonders auf die richtige Verwendung der Konjunktionen ist das größte Gewicht zu legen. — Nur sehr allmählich soll die sprachliche Darstellung zu den schwierigeren Formen des Satzgefüges fortschreiten, und erst der Oberstufe fällt die eingehende Behandlung des deutschen Periodenbaues zu. Die Schönheit der sprachlichen Form darf in den unteren Klassen zwar nicht vernachlässigt werden, sie wird aber erst auf den oberen ihre volle Berücksichtigung finden können.

2. Das theoretische und historische Studium der Sprache.

Die theoretische Sprachbetrachtung besteht in der Erörterung der Bildungsgesetze, nach denen sich der Aufbau der sprachlichen Formen vollzieht. Hier hat der grammatische Unterricht zu erörtern:

---

[1]) Vergl. hierzu: Lehmann, Der deutsche Unterricht, S. 168 f.; Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 354—374; ferner den Aufsatz von Wäschke: Sollen in den unteren und mittleren Klassen besondere stilistische Übungen veranstaltet werden? in Lyons Zschr. f. d. deutschen Unterricht, Band I, S. 269—272.

a. Die sprachlichen Grundgesetze. Dahin gehören: das indogermanische Gesetz der Lautverschiebung, die germanischen Gesetze des Ablauts, der Brechung, des Umlauts und Rückumlauts.

b. Die sekundären Gesetze des Lautwandels, die bei dem Zusammentritt der verschiedenen Bildungsbestandteile in die Erscheinung treten. Dahin gehören: die Lautabstufung der Konsonanten je nach ihrer Stellung als Anlaut, Inlaut oder Auslaut; die Abschwächung und Verstärkung, die Umstellung, der Abfall und der Zusatz von Lauten.

c. Die Lehre von der Wortbildung. Die Begriffe Wurzel (Wortstock), Wortstamm und Endung sind den Schülern bereits auf der Unterstufe des Unterrichts zu erklären und durch zahlreiche Beispiele zu veranschaulichen. Sodann wird die dreifache Art der Wortbildung (durch Änderung des Wurzelvokals, durch Ableitung und durch Zusammensetzung) besprochen und gleichfalls durch zahlreiche Beispiele belegt. Hierbei ist darauf zu halten, daß die Schüler solche Beispiele möglichst selbst finden. Bedeutsame Ableitungssilben werden auf ihre ursprüngliche Bedeutung zurückgeführt (z. B. -bar, -lei, -lich, -sam, -heit). Ferner ist die dreifache Art der Zusammensetzung (Syntheſe, Parasyntheſe und Juxtapposition[1]) zu erörtern. Als ganz besonders fruchtbar erweist sich das Studium der Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und der zahlreichen Vorsilben (ent-, er-, ge-, ver-, u. s. w.). Der Lehrer achte namentlich darauf, daß den Schülern die unendliche Triebkraft der Sprache und der verschwenderische Reichtum an Wortgebilden, die alle aus derselben Wurzel entsprossen sind, durch besonders lehrreiche Beispiele zum Bewußtsein gebracht werden.[2]) Der Wert des hier geschilderten theoretischen Unterrichts liegt darin, daß in den Schülern die Einsicht in die Bildungsmittel der Sprache und damit die Fähigkeit der ästhetischen Beurteilung erweckt und gefördert wird. — Die historische Sprachbetrachtung stellt den Formen früherer Sprachstufen die Formen der heutigen Sprache gegenüber und weist die Gesetze nach, auf denen der Sprachwandel beruht. Auf der Unter- und Mittelstufe des Unterrichts wird man sich zunächst bemühen, immer im Sinne des historischen Sprachstudiums zu verfahren;

---

[1]) Dabei ist nicht nötig, daß den Schülern die technischen Benennungen mitgeteilt werden.

[2]) Zwei schöne Beispiele findet man bei Bauer-Duden, a. a. O. § 100, S. 129—130.

auch einzelne Beispiele aus älteren Sprachstufen wird man mit Vorteil heranziehen und verwenden können. Der planmäßige Unterricht im Mittelhochdeutschen darf jedoch erst später beginnen: sein Anfang wird am zweckmäßigsten in die Untersekunda verlegt, sodaß ihm vier Schuljahre zu Gebote stehen. Die Formenlehre des Mittelhochdeutschen wird ziemlich eingehend betrieben, auch die wesentlichen syntaktischen Erscheinungen werden erörtert.[1]) Bei der Konjugation des Verbums, wie bei der Deklination des Substantivs und Adjektivs werden die gotischen und altdeutschen Formen herangezogen und in gegenüberstellender Betrachtung erklärt.[2]) Es muß nochmals eindringlich betont werden, daß der Unterricht im Mittelhochdeutschen jedes Auswendiglernen und jedes abstrakte Regelwerk vermeiden muß: in ihm sollen Verständnis und Wissen immer nur aus der eingehenden Betrachtung und Erörterung des Textes hervorwachsen. Das Studium des Mittelhochdeutschen ist die unerläßliche Bedingung, an welche die bewußte Beherrschung der modernen Sprache geknüpft ist; sein allgemeiner Bildungswert aber liegt darin, daß es in höherem Grade als jedes andere Unterrichtsfach, die Geschichte nicht ausgenommen, das geschichtliche Denken und das Verständnis für die Entwickelung alles Seienden fördert.[3]) Denn durch die Gegenüberstellung der Sprachformen in ihrer veränderten Gestalt ist es möglich, den ewigen Wechsel alles historisch Gewordenen an konkreten Beispielen zu veranschaulichen.

III. Die sprachlichen Begriffe.

Auf den hohen Wert des Studiums der sprachlichen Begriffe ist schon wiederholt aufmerksam gemacht worden (S. 119—126, 152—154, 209). Das volle Verständnis für das Wesen des Begriffs ergiebt sich aus der Betrachtung der sprachlichen Form und aus der psychologischen

---

[1]) Als Grundlage des mittelhochdeutschen Unterrichts ist zu empfehlen: Ernst Martin, Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelunge Nôt, zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin, Berlin, Weidmann, 11. Aufl., 1889, wozu der Lehrer noch die Paradigmata zur deutschen Grammatik von Karl Müllenhoff, Berlin, Weidmann, 5. Aufl., 1881, hinzuziehen möge.

[2]) Vergl. den trefflichen Aufsatz von H. Weber, Über den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien. Ein Sendschreiben an Herrn Prof. Rud. Hildebrand, in Lyons Zschr. f. d. deutschen Unterricht, Band I, S. 193—206.

[3]) Vergl. den eben angeführten Aufsatz von Weber, S. 193, und Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 256 f.

und logischen Erörterung des Inhalts. Beide, Form und Inhalt, stehen in engster Beziehung zu einander. **Der Unterricht hat beide in zusammenhängender Bearbeitung zu behandeln.** Ihm fallen im Einzelnen folgende **Lehraufgaben** zu:

1. Die Zurückführung der Sprachbegriffe auf ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung. Die Tiefe des sittlichen und ästhetischen Empfindens hängt wesentlich davon ab, daß die im Gebrauche der modernen Sprache verblaßten Sprachbegriffe auf die lebendige Anschauung, die sie einst in das Leben rief, wieder zurückgeführt werden (vergl. S. 120 f.). Das kann auf verschiedene Weise geschehen. Bei vielen Begriffen genügen der einfache Hinweis auf ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung und die Erläuterung an nahe liegenden Beispielen. Solche Begriffe sind: Augenblick; Begriff (etwas mit der Hand begreifen, umfassen); begründen (vergl. Chamisso: ich hab' ein Haus gebauet und es begründet dauerhaft); beilegen (vergl. Beilager, beiliegen); Eindruck; Gegenstand; geneigt (sich neigen, geneigte Ebene) u. s. w. Ebenso sind zu behandeln die ungemein zahlreichen metaphorischen Ausdrücke und Wendungen, deren verlorene Anschaulichkeit wieder auflebt, sobald man sie in die richtige Beleuchtung rückt: Kran (vergl. Kranich); das Pferd bäumt sich (richtet sich gerade auf wie ein schlank gewachsener Baum); die Sonne sticht; etwas fällt in die Augen; etwas steht in einem Buche u. s. w. Bei der Gelegenheit erwähne man auch die Neigung der Sprache zu Übertreibungen, die wir nur deshalb nicht empfinden, weil der sprachliche Ausdruck in unserem Bewußtsein verblaßt ist: es ist reizend, entzückend, sie war in Thränen gebadet, ich bin wie aus dem Wasser gezogen u. s. w. In anderen zahlreichen Fällen vermittelt man das Verständnis dadurch, daß die Verwandtschaft der eine Erklärung fordernden Wörter mit bekannten Wörtern desselben Stammes aufgedeckt wird. Beispiele dafür sind: Achtel = acht-teil (der achte Teil); Adel = adelar, edler Aar; behende = bei der Hand, vergl. vor-handen; Buße, büßen verwandt mit baß, besser, also Besserung, besser werden; deutsch (diut-isc) verwandt mit deuten, deutlich also = klar, gemeinverständlich; Durst zu dürr; emsig zu Ameise, Emse; ereignen, unrichtige Orthographie für eräugnen, soviel wie vor Augen treten; Geschlecht vergl. nach jemand schlachten (ihm nacharten), ungeschlacht. Geselle abgeleitet von Saal, also Hausgenosse; Hefe

und Heft zu heben; Junker = Jungherr und Jungfer = Jungfrau; Nachtigall zu gellen (vergl. einhellig zu hallen); Schöffe zu schaffen (der Recht schafft); Sucht (Habsucht, Ehrsucht) zu siech, Seuche, nicht zu suchen; urbar zu gebären (fero, φέρω, to bear). Zweck = Zwicke, in der Zielscheibe eingeklemmten Nagel u. s. w. Hierhin gehören auch zahlreiche Adjektiva, die ursprünglich Partizipia waren, heute aber von ihrem Verbum losgelöst sind, so bescheiden, vergl. das Verbum sich bescheiden und das Substantiv Bescheid; belegen zu beliegen; erhaben zu erheben; aus-erkoren zu erkiesen (vergl. küren, Kurfürst, engl. to choose); geflissent-lich zu sich fleißen, sich befleißigen.

Andere zahlreiche Begriffe werden erst dann verständlich, wenn Formen aus den früheren Entwickelungsstufen der Sprache oder Wörter aus fremden Sprachen zur Vergleichung herangezogen werden. Beispiele hierfür sind: Ein abgefeimter Schurke, abfeimen engl. foam Schaum, vergl. Abschaum der Menschheit; auch, desselben Stammes wie lat. augere; Beichte, mhd. bîhte, ahd. pigith, pi = be, be-jëhen = sagen; Beispiel, got. spil, ahd. spël, Rede, Erzählung, also ursprünglich Beirede, vergl. engl. to spell. Bräutigam, mhd. briutegome, lat. homo; Ehe, ahd. êva, mhd. ê, adj. êwic, vergl. αἰών, aevum; Eiland, mhd. einlant, also vereinzeltes Land; Eimer, ahd. eimpar zu bërn, fero, also Traggefäß mit einem Henkel, vergl. Zuber, ahd. ziupar, also Traggefäß mit zwei Henkeln; Elend, ahd. alilanti anderes Land, Fremde; Fronleichnam, zu frô, vrô Herr (vergl. vrouwe, vrou, vrô), Frone, Frondienst, fronen, frönen; heute, ahd. hiûtû aus hiû tagû (Instrumentalis!), vergl. lat. hodie aus hoc die, heuer aus hiû jarû in diesem Jahre, wobei man auch das mundartliche heint, ahd. hia nacht, erwähnen möge; Vormund, mhd. diu munt Hand, Schutz, vergl. Mündel; Wimper, mhd. wintbrâ, vergl. Braue u. s. w. — Bei der Besprechung solcher Fälle muß der Lehrer auch die Umdeutung (Volksetymologie) in den Kreis der Betrachtung ziehen. Lehrreiche Beispiele sind: Armbrust, Eichhorn, Friedhof, Hagestolz, Leinwand, Leumund, Maulwurf, Sündflut, weissagen u. s. w.

2. Die Fremdwörter.[1]) Die Fremdwörter sind so tief in unsere deutsche Sprache eingedrungen, sie beeinflussen unser geistiges Leben

[1]) Vergl. hierzu die treffliche Abhandlung von Hildebrand: Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule, in dem eben angeführten Buche,

größtenteils in so ungünstiger Weise, daß der Unterricht ihnen eine besondere Beachtung schenken muß. Es kommt hinzu, daß ihre Besprechung zu mannigfaltigen und lehrreichen Erörterungen Anlaß giebt. Zunächst sind die Fälle zu behandeln, in denen die fremde Wortform nach deutschen Bildungsgesetzen umgemodelt ist. Solche Lehnwörter müssen in großer Menge an der Hand des Lesebuchs gesammelt und dann im Zusammenhange besprochen werden. Einige Beispiele wurden bereits in der Anmerkung zu Seite 59 aufgeführt, hier mögen als weitere folgen: Abenteuer, mhd. aventiûre, franz. aventure, vergl. advenire; Arzt, griech. ἀρχίατρος; Brief, lat. breve; dichten, mhd. tihten, lat. dictare; Erz = (in Zusammensetzungen) griech. ἀρχι; Kelch, lat. calix; Kerze, lat. cera; kosten = wert sein, lat. constare (aber kosten = schmecken zu (er)kiese Präteritum, mhd. kôs); Laune, lat. luna; Meister, lat. magister; Messe, lat. missa (erg. est concio); Mohr, lat. maurus; opfern, lat. offerre; Pfeil, lat. pilum; Pilger, lat. peregrinus; Schanze, in der Redensart in die Schanze schlagen, franz. chance (vergl. lat. cadere); schreiben, lat. scribere; Segen, lat. signum; Stiefel, lat. (ae) stivale; Tinte, lat. tincta (erg. aqua); Uhr, lat. hora; Witwe, lat. vidua; Ziegel, lat. tegula u. s. w.

Die Erörterung solcher Wörter führt zu lehrreichen kulturhistorischen Ausblicken, sie bietet aber vor allem Gelegenheit — und diese Gelegenheit sollte niemals unbenutzt gelassen werden —, den Schülern Blick und Herz zu öffnen für das kraftvolle und stolze Empfinden unserer Vorfahren, die nichts Fremdes in Sitte und Sprache bei sich duldeten und das vom Ausland Hereindringende der eigenen Auffassung und den Gesetzen der eigenen Sprache unterordneten.[1]) Durch eine solche Betrachtung werden die Schüler angeleitet, das Fremdwörterunwesen der Gegenwart richtig zu beurteilen. Der Lehrer muß ihnen klar machen, daß das Fremdwort ein gutes Recht in unserer Sprache hat, sobald es entweder einen uns fremden Begriff bezeichnet oder einen kurzen, treffenden

---

S. 129—222. Ferner: A. Ohlert, Die deutsche Schule, S. 132—133, 177; Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 295—296.

[1]) Eine Zusammenstellung der Gesetze, nach denen sich die Umformung der fremden Wörter vollzog, findet der Lehrer in dem oben (S. 210) erwähnten Aufsatz von Wackernagel: Die Umdeutschung fremder Wörter. Vergl. auch Hildebrand, a. a. O. S. 190—191.

Ausdruck darstellt, den wir mit unseren Sprachmitteln umschreiben müßten (wissenschaftliche Ausdrücke), oder endlich eine begriffliche Färbung enthält, die wir nicht auszudrücken vermögen.[1]) In allen übrigen Fällen aber soll die Schule den Gebrauch der Fremdwörter auf das entschiedenste bekämpfen. Man weise auf die sprachliche Unnatur[2]) in der Bildung der Fremdwörter hin, man veranschauliche an zahlreichen Beispielen die geistige Schwäche und Unwissenheit, die sich im Gebrauche der Fremdwörter kundgiebt[3]), man mache auch darauf aufmerksam, wie das Fremdwort im Gegensatze zum deutschen Worte Gemüt und Empfindung schädigt.[4]) Wenn die Schule den Kampf gegen dies Unwesen, das unser Deutschtum schwer beeinträchtigt, mit voller Entschiedenheit aufnimmt, dann mag vielleicht in dem heranwachsenden Geschlecht jenes deutsche Ehrgefühl wieder erwachsen und erstarken, das uns heute, zum Schaden unseres Volkstums, in Sprache und Sitte mehr als erträglich, abhanden gekommen ist.

3. Die Bedeutungsentwickelung. Betrachtungen über den Wandel der Wortbedeutungen sind in hervorragender Weise geeignet, die Schüler zum geschichtlichen Denken zu erziehen. Auch hier muß ein Wissen von diesen Dingen durch sorgfältiges Sammeln der Einzelfälle aus den mittelhochdeutschen Texten, die in der Ursprache gelesen werden, hervorgehen. Dann werden die Bedeutungen der heutigen Sprache zur Vergleichung herangezogen und andere wichtige Thatsachen dem vorliegenden Stoff hinzugefügt. Im Einzelnen sind zu beachten:

a. Die große Menge von Wörtern, einfachen und zusammengesetzten, die dem jetzigen Sprachschatz gänzlich fehlen, z. B. anehou (Amboß); antwurt (Gegenwart); arke (Kasse); baneken

---

[1]) Vergl. Ohlert, a. a. O. S. 177.

[2]) Beispiele: ein Ingredienz, ein Accidenz, die Präcedentien, eine Koryphäe (κορυφαῖος), discreditieren, Mißcredit u. s. w.

[3]) Indem mit dem Fremdwort deutsche Wendungen verbunden werden, die dasselbe bedeuten, z. B. „Attentatsversuch; die numerische Anzahl; jährliche Annuitäten, das treibende Agens; die Examenprüfungen; ostentativ zur Schau tragen; die größere Majorität“ u. s. w.

[4]) Man weise die Schüler darauf hin, daß sogar in die innigsten Lebensverhältnisse, in die Bezeichnungen der Verwandtschaft, die fremden Ausdrücke eingedrungen sind und öffne ihr Verständnis für das tiefe Empfinden, das in den Namen: „Vater, Mutter im Gegensatze zu dem französischen Papa, Mama verborgen liegt.

(tummeln); berchfrit (Hauptturm); blenkieren (hin und herbewegen); bühel (Erhöhung); draete (Geſchwindigkeit); eckel (Stahl); freise (Gefahr); gezouwe (Gerät); lâ (Teich, vergl. engl. lake); melm (Sand, Staub); puneiz (Lanzenſtechen); rê (Leichnam); smieren (lächeln, vergl. engl. smile); teidinc (Verhandlung); urliuge (Krieg) u. ſ. w.

b. Wörter, die im Gebrauch in mehr oder minder entgegengeſetzter Bedeutung vorkommen, z. B. ächter, der einen anderen verfolgt, der Feind und der Geächtete; almuosenaere, Almoſengeber und Almoſenempfänger; eidem, Schwiegerſohn und Schwiegervater; geltaere, Schuldner und Gläubiger; gote, göte, Pate und Patkind; heil, Geſundheit, Glück und Unglück, Geſchick und Schickſal; spilgeselle, Geſpiele, Genoſſe im Kampfe und Gegner im Kampfe u. ſ. w.

c. Wörter, die ihre Bedeutung erweitert haben, z. B. Bildung, gebildet (urſpr. mit Bildern geziert); Ding (früher: Gerichtsſtätte, Verhandlung, Vertrag); elend (früher: verbannt); fertig (urſpr. zur Fahrt bereit); hübſch (urſpr. höfiſch); Köder (mhd. kërder, körder, Regenwurm) u. ſ. w., und Wörter, die ihre Bedeutung verengert haben, z. B. Beichte (das Geſagte); Gerber (der etwas gar, fertig macht); Getreide (das Getragene); Gift (Gabe); Leiche (Leib); Wicht (Ding, Weſen) u. ſ. w.

d. Wörter, die eine edlere oder eine ſchlechtere Bedeutung annehmen (Optimismus und Peſſimismus der Sprache), z. B. bekehren, früher allgemein: zu etwas hinwenden; bieder, früher: nützlich, brauchbar; Demut (mhd. diemüete, diemuot, Geſinnung eines Untergebenen; Gnade, urſpr. Neigung, Niederlaſſung); Schickung (Geſtalt, Einrichtung, Ordnung); Tugend (Brauchbarkeit, männliche Tüchtigkeit) u. ſ. w. — albern (alawâr, alwaere, verissimus); Buhle (Verwandter, Bruder, Gatte, Geliebter, Freund); Dirne (Dienerin, Magd, Jungfrau); einfältig (einfach, ſchlicht arglos); geil (von wilder Kraft, üppig, fröhlich); Hochmut (edle, ſtolze Geſinnung); kindiſch (nach Kindesart, kindlich); Pfaffe (Weltgeiſtlicher); Schimpf (Scherz, Kurzweil, Unterhaltung); ſchlecht (einfach, ſchlicht); frech (mutig, kühn, keck) u. ſ. w.[1])

[1]) Eine gute Zuſammenſtellung ſolcher Begriffe giebt Sachſe in ſeinem Aufſatz: Über Wechſel und Wandel der Wortbedeutungen im Deutſchen, in Herrigs Archiv, Band 50 (1872), S. 431—462.

4. Kulturhiſtoriſch bedeutſame Wörter, Sprichwörter und Redensarten. Durch ihre Erörterung fördert der deutſche Unterricht weſentlich die Zwecke des Geſchichtsunterrichts. Wenn dieſer die Geſchichte des deutſchen Volkes in großen Zügen darzuſtellen hat, ſo fällt jenem die liebevolle Vertiefung in das Einzelne zu. Einzelne Wortbegriffe, an die ſich lehrreiche Betrachtungen anſchließen laſſen, ſind z. B. folgende: Börſe, Bundſchuh, dienen, Dienſtmann, Ding, Gaſt, Geld. Wichtiger ſind die Sprichwörter und Redensarten: ihre Erklärung eröffnet oft überraſchende Ausblicke auf die Sitte und Denkweiſe unſerer Vorfahren. Für die Behandlung der Sprichwörter ſei hier verwieſen auf Hildebrands Aufſatz: Etwas vom Sprichwort in der Schule.[1]) Als Beiſpiele für lehrreiche Redensarten, die im deutſchen Unterricht erklärt werden müſſen, ſeien folgende angeführt: Etwas ausbaden müſſen, einem das Bad ſegnen, das Kind mit dem Bade ausſchütten; etwas auf die lange Bank ſchieben; etwas ans Bein binden; zum beſten haben; aufs Dach ſteigen; den Daumen halten; ſich die Finger verbrennen; ins Gras beißen; Hand und Fuß haben; die Hörner abſtoßen (ablaufen); vom Hundertſten in das Tauſendſte kommen; auf dem Kerbholz haben; den kürzeren ziehen; zu guter letzt; unter dem Pantoffel ſtehen; eine böſe Sieben; im Stiche laſſen u. ſ. w.[2])

5. Synonyma. Auch die Behandlung der ſinnverwandten Wörter muß ſich durchaus an das Leſebuch anſchließen. Sie iſt in beſonders eingehender Weiſe zu betreiben, da die Fähigkeit des reichhaltigen und angemeſſenen Ausdrucks weſentlich auf der Kenntnis der feinen Bedeutungsunterſchiede beruht.[3])

6. Der begriffliche Inhalt der Worte. Die Art, wie der deutſche Unterricht das wichtige Studium des Inhalts der Begriffe (nach

---

[1]) In Lyons Zeitſchrift, Band I, S. 473—479. Vergl. ferner: Carl Schulze, Die ſprichwörtlichen Formeln der deutſchen Sprache, in Herrigs Archiv, Band 48 (1871), 435—450; Band 49 (1872), S. 139—162; Band 50 (1872), S. 83—122, und Albert Wittſtock, Die Erziehung im Sprichwort oder die deutſche Volkspädagogik, Leipzig, Neumann, 1889.

[2]) Aus dem empfehlenswerten Buche von Albert Richter, Deutſche Redensarten. Sprachlich und kulturgeſchichtlich erläutert, Leipzig, Richter, 1889.

[3]) Für den Lehrer iſt zu empfehlen: Daniel Sanders, Wörterbuch deutſcher Synonymen, Hamburg, Hoffmann und Campe, 2. Aufl., 1882.

der Summe aller ihrer Merkmale) zu betreiben hat, ist bereits oben (S. 152—154, vergl. 204—209) ausführlich besprochen worden. Hier ist nur noch ergänzend hinzuzufügen, daß der Erfolg eines solchen Unterrichts auf der sorgfältigen und methodisch gegliederten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen beruht. Ferner sind die im Unterricht gewonnenen Gesichtspunkte durch schriftliche Übungen nach allen Richtungen zu verarbeiten. Daher müssen auch die Aufsätze aus der gewohnten Beschränkung heraustreten und ihren Stoff je nach Bedürfnis aus sämtlichen Unterrichtsfächern entlehnen.[1])

Zweites Kapitel.

Der deutsche Unterricht als Propädeutik des fremdsprachlichen.

Der in der Sexta unserer Gymnasien eintretende Knabe besitzt eine sehr geringe Fertigkeit im Gebrauche seiner Muttersprache (vergl. S. 85 f.). Er kämpft noch mit den Regeln der Orthographie, er ist kaum imstande, geläufig und noch nicht imstande, sinngemäß zu lesen. Seine grammatische Kenntnis beschränkt sich auf die Anfänge der Deklination und Konjugation, auf das Verständnis des einfachen Satzes und auf die Fähigkeit, Haupt-, Eigenschafts- und Thätigkeitswörter zu unterscheiden. Während nun das Deutsche in der Sexta auf die kümmerliche Zahl von drei wöchentlichen Stunden herabsinkt[2]), setzt das Latein mit acht Stunden ein. In der Quinta sinkt das Deutsche bis auf zwei wöchentliche Stunden herab, während das Latein mit acht Stunden fortgesetzt wird. Bei diesem Verfahren ist also vorausgesetzt, daß der lateinische Unterricht in allen wesentlichen Punkten auch die Ausbildung in der Muttersprache übernehmen soll. Bereits oben (S. 198—209) ist nachgewiesen worden, daß diese Voraussetzung unrichtig ist: die Vervollkommnung in der Muttersprache kann nur durch den deutschen und niemals durch den fremdsprachlichen erreicht werden. Schon diese Thatsache müßte dahin führen, den Lehr-

[1]) Vergl. darüber die trefflichen Erörterungen Münchs in seiner Abhandlung: Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium, S. 142 f. und Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 360 f. Anderer Ansicht ist Lehmann, Der deutsche Unterricht, S. 71—72.

[2]) Hierzu kommt noch in Sexta und Quinta je eine Stunde „Geschichtserzählungen“ (Lehrpläne und Lehraufgaben, S. 3).

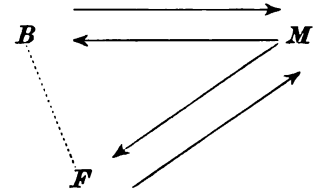
plan einer gründlichen Änderung zu unterwerfen. Diese Änderung muß vollends um so dringender gefordert werden, als sich nachweisen läßt, daß auch der fremdsprachliche Unterricht durch die gegenwärtige Einrichtung schwer geschädigt und in seinen Erfolgen gefährdet wird. Dieser Nachweis soll in den folgenden Zeilen erbracht werden.

Man erlernt eine fremde Sprache auf natürlichem Wege durch den jahrelang fortgesetzten Verkehr mit Angehörigen des fremden Landes. Dabei ist eine wesentliche Bedingung des Erfolges diese, daß auf den Gebrauch der Muttersprache während der Zeit des Erlernens verzichtet wird. Durch die dauernde Nötigung, sich der fremden Sprachformen zu bedienen, gewöhnt man sich allmählich, in der fremden Sprache zu denken. Diese Spracherlernung geschieht, gerade so wie bei Kindern, die sprechen lernen, unbewußt, durch die andauernde Macht der Gewohnheit. Der Unterricht kann diesen natürlichen Weg nachahmen, indem er ganz innerhalb der fremden Sprache bleibt, auf den Gebrauch der Muttersprache so viel wie möglich verzichtet und das Verständnis der Begriffe durch Abbildungen oder Erklärungen in der fremden Sprache selbst zu vermitteln sucht. Dieses Verfahren ist das psychologisch natürliche und deshalb leichteste und einfachste, und es sollte stets eingeschlagen werden, wo es sich um den Unterricht *Einzelner* handelt.[1]) Beim Massenunterricht zeigen sich große Schwierigkeiten, deren wesentlichste die ist, daß der Lehrer nicht die Zeit hat, sich mit allen Schülern in gleich eingehender Weise zu beschäftigen. Daß es immerhin möglich und nötig ist, diese Unterrichtsweise in richtiger Beschränkung zu benutzen, wird weiter unten bei der Besprechung der Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts gezeigt werden.

Die andere Art des Sprachenlernens beruht auf der genauen *Vergleichung* der fremden Sprache mit der Muttersprache. Diese Vergleichung wird im Gegensatz zu dem Verfahren der natürlichen Spracherlernung, mit *Bewußtsein* ausgeübt, d. h. es wird nachgewiesen, daß das fremde Wort einem nach sprachlicher Bildung genau bekannten deutschen Worte entspricht, worauf der Umtausch des deutschen Wortes gegen das fremde erfolgt (oder umgekehrt, vergl. oben S. 182, 185). Der psychologische Vorgang beruht auf der Wirksamkeit der Assoziation und

[1]) Eine treffliche Anleitung zu dieser Behandlung des Sprachunterrichts giebt *Felix Franke*, Die praktische Spracherlernung. Heilbronn, Henninger, 1884.

der Reproduktion. (Vergl. oben S. 182—183.) Schematisch dargestellt, verläuft die vergleichende Spracherlernung psychologisch nach folgender Figur:



Hier bedeuten B den Begriff, M das dem Begriff entsprechende Wort der Muttersprache und F das dem Begriff entsprechende Wort der fremden Sprache. Während nun die natürliche Spracherlernung das fremdsprachliche Wort unmittelbar mit dem Begriff in Verbindung setzt, muß bei der vergleichenden Methode das Bewußtsein erst über das als Grundlage der Vergleichung dienende deutsche Wort zum Begriff zurückkehren, ehe das fremdsprachliche Wort ausgelöst werden kann. Sobald das deutsche Wort mit dem Begriff eng verknüpft ist, sobald vor allem die deutsche Sprachform nach ihrer Geltung und Bildungsweise genau bekannt ist, geht die Auslösung ohne Mühe von statten. Ist aber der Weg, den das Bewußtsein zurücklegen muß, an irgend einer Stelle schadhaft, m. a. W. ist das deutsche Wort mit dem Begriff nicht gehörig verknüpft und nach Form oder Beziehung ganz oder teilweise unbekannt, so versagt die Assoziation, die Vergleichung kann nicht stattfinden, und der beabsichtigte Erfolg, d. h. das Wissen und Können, bleibt aus.

Nun ist einmal, wie in dem Kapitel über Sprache und Verständnis (S. 105—119) ausführlich nachgewiesen ist, der Schüler in der Entwickelungsstufe, in der das Lateinlernen beginnt, gar nicht imstande, die Worte und Sätze seiner Muttersprache zu analysieren. Er kennt in den seltensten Fällen den grammatischen Wert selbst ganz einfacher Formen. Ob das Wörtchen „der" Artikel oder Demonstrativ oder Relativ, ob „was" Relativ oder Interrogativ ist, ob in der Verbindung „ich werde erfahren" das letzte Wort Infinitiv oder Partizipium ist, das zu unterscheiden ist er ganz außer Stande. Tempusformen, besonders wenn sie ähnlich klingen, wie er lebt, er lebte, Modusformen wie ich fand, ich fände, erkennt er nicht in ihrer grammatischen Bedeutung. Bei schwierigeren Formen, wie bei den pronominalen Verbindungen woran, damit, daran u. s. w., ist er vollends ratlos. Ein Verständnis selbst für einfache Satz-

fügungen und für die Unterscheidung der Wortarten im Satz ist überhaupt nicht vorauszusetzen. Die in den Vorklassen des Gymnasiums gewonnenen Kenntnisse sind in fast allen Fällen ein rein mechanischer Besitz, da Knaben in so jugendlichem Alter überhaupt noch nicht fähig sind, grammatische Begriffe und Verhältnisse wirklich zu verstehen und geistig zu verarbeiten. Man muß sich bei der psychologischen Beurteilung des vorliegenden Falles immer von neuem klar machen, daß der Knabe seine Muttersprache innerhalb seines Gedankenkreises wohl leidlich richtig zu gebrauchen vermag, daß er aber nicht imstande ist, dieselben Sprachformen, die er verwendet, grammatisch zu erklären. Eine Sprache können und dieselbe Sprache kennen ist eben etwas ganz Verschiedenes. Wird nun der Sextaner gezwungen, die oben geschilderte Vergleichung mit der fremden Sprache anzustellen, so ist die Assoziation in fast allen Fällen unsicher, wenn auch das unbewußte Gefühl, das der Schüler von der Geltung der Formen hat, häufig zu einem richtigen Ergebnis der Vergleichung führt. Das zeigen praktisch die Fehler, die bei den fremdsprachlichen Arbeiten gemacht werden. Die psychologische Analyse der Fehler ist allen Lehrern der fremden Sprachen auf das dringendste zu empfehlen. Sie macht den Lehrer am besten auf pädagogische und methodische Mißgriffe aufmerksam. Eine in großem Maßstabe ausgeführte Fehlerstatistik würde schätzenswerte Belege für den Wert oder Unwert der Methode des Sprachunterrichts liefern.[1])

Fehler in der Probearbeit sind einmal die Folge der Unaufmerksamkeit. Diese kann auf den verschiedensten Ursachen beruhen, sehr oft aber ist sie auf den Mangel an Interesse für den vorliegenden Stoff zurückzuführen. Es ist psychologisch nur natürlich, daß der Knabe für alles Andere größere Teilnahme zeigt, als für grammatische Arbeiten (vergl. unten). Eine zweite Klasse von Fehlern beruht auf der Unkenntnis der fremdsprachlichen Formen. Sie ist zu bekämpfen durch weise Beschränkung des grammatischen Stoffes und durch unermüdlich fortgesetzte Einübung. Die meisten Fehler aber — und das sind die bedenklichsten — entstehen aus der oben geschilderten Unfähigkeit, die deutschen Formen und Sätze richtig zu analysieren. Hier seien einige Beispiele aus der

[1]) Vergl. die Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen. Berlin, Weidmann, 1882. S. 349—350.

Praxis des Unterrichts[1]) angeführt: Folgende Fehler beruhen auf Unkenntnis der deutschen Verbalformen: Viri includiendi (für inclusi); neque virtute abducetis (ne a virtute abducamini); arma quiescunt (quieverunt — ruhen — ruhten von ähnlichem Klange); aperiamini (aperiatis Verwechselung von Aktiv und Passiv); eligere (eligi ebenso); ut Alcibiades Athenas deportaret et criminis illius postularet (deportaretur, postularetur ebenso); regiones . . . arboribus caruerunt (carent: ähnlicher Klang) u. s. w.

Mangelhaftes Verständnis der deutschen Pronomina: Illi trecenti Spartiates, illis Leonidas praeerat (quibus); fortitudo juvenum Romanorum tanta erat, ut hostes impetum quorum non sustinerent (eorum); nulli homini fidem habebunt (für habebimus) quibus fides nos (für nobis) non spectata est (cujus); Miltiades imperator quorum factus est (eorum); tres magnos exercitus, eorum alter . . . alter . . . tertius misit (quorum unum, alterum, tertium); Graeci Trojam deleverunt, qui per decem annos appugnaverant (quam); non omnia assequimini (-emini), quod vultis (quae) u. s. w.

Unklarheit der Satzfügung: Mater regis cum filiabus duabus a militibus Caesaris capta sit; cum hostes castra vallo et fossa circumdedissent, exercitum Romanorum expectarent (expectaverunt).

Als einzelner lehrreicher Fall sei folgender angeführt: Die Fehler magni acervi ab armis (armorum), imperatores a Germania (Germaniae) sind besprochen und verbessert worden. Bei nächster Gelegenheit aber schreibt der Schüler: ab hostium interfectus est.

In französischen Arbeiten finden sich sehr oft Fehler folgender Art: Je le rencontra, que tu le fasse, nous ne les virent plus. Sie beruhen, bei Unklarheit der grammatischen Beziehungen, auf einer falschen psychologischen Verknüpfung, die durch das Schriftbild hervorgerufen wird. — Die mit der gegenwärtigen Lehreinrichtung notwendig verbundene Unsicherheit im Verständnis der deutschen Sprachformen ist der schlimmste Feind des fremdsprachlichen Unterrichts.

[1]) Aus einigen Hundert mir zur Verfügung gestellten Heften.

ɔt minder ſchwer wiegender Übelſtand ergiebt ſich aus der Unterrichts. Wird eine Sprache nicht unbewußt erlernt, ht die Erlernung auf der bewußten Vergleichung der n, ſo iſt die Anwendung eines abſtrakten Verfahrens und die zahlreicher abſtrakter Begriffe ganz unvermeidlich. Wenn grammatiſchen Lehrbücher durchgeht, erſtaunt man über die große Menge abſtrakter Ausdrücke und Redewendungen abſtrakt, konkret, Affekt (Verba des Affekts), Analogie, Aſpiration, Aſſimilation, Diſtributiva, Eliſion, Kontraktion, rädikativ, Quantität, Qualität, reflexiv u. ſ. w. Abſtrakte gemeinerer Art, wie Begriff, Begriffsname, Geſamtbegriff, Beſchränkung, Beſtimmung, Urſache, urſächlich, Verhältnis, ſt auf jeder Seite des Lehrbuchs. Natürlich ſind alle dieſe Schüler völlig unverſtändlich: er ſoll ihre Bedeutung erſt war durch die Vermittelung des fremden Sprachſtoffes.

erregt der frühe Beginn des fremdſprachlichen Unterrichts ziſchen Standpunkte aus das größte Bedenken. Jeder Unter- ır dann auf Erfolg rechnen, wenn er zu dem natürlichen Kindes in naher Beziehung ſteht. (Vergl. oben S. 146 as aber iſt bei dem Lateinunterricht in Sexta nicht der Fall. : Gedanken, und vollends für abſtrakte grammatiſche Erör- ɪt der Knabe nicht die geringſte Teilnahme. Dieſe kann urch ſorgfältig ausgewählte methodiſche Mittel erregt und verden. Aber der lateiniſche Unterricht ſetzt, um Hilde- ffenden Ausdruck zu gebrauchen [1]), gleichſam mit einem ie Ferne und zwingt ſo dem Knaben eine Beſchäftigung auf, er nicht einſieht, und zu der er nur durch einen ihm uner- enden Zwang angehalten werden kann.

Folgen hat denn nun dieſe Einrichtung des Sprachunterrichts? chon oben (S. 215—216) erörtert wurde, eine pſychologiſche ß unſere geſamte geiſtige Bildung auf einem Bewußtſeinsprozeß nzig und allein innerhalb der Mutterſprache verläuft. Daher ald das Erlernen der fremden Sprache nicht unbewußt,) Vergleichung mit der Mutterſprache geſchieht, jedes Ver-

---

eutſchen Sprachunterricht, S. 188.

ständnis einer fremdsprachlichen Form oder syntaktischen Verbindung erst aus der Kenntnis der entsprechenden deutschen Form. Das Bewußtsein muß eben stets den Weg über die Muttersprache einschlagen, und der fremdsprachliche Unterricht ist gar nicht imstande, grammatische Begriffe und syntaktische Verhältnisse in fremder Sprachform den Schülern klar zu machen, wenn nicht diese Begriffe und Verhältnisse bereits durch den in der Muttersprache verlaufenden Bewußtseinsprozeß völlig verstanden und zum geistigen Besitz der Schüler geworden sind. Ist das nicht der Fall, so muß das Verständnis notwendig versagen. Das Lehrverfahren, das den in der Kenntnis seiner Muttersprache ganz unausgebildeten Sextaner im Lateinischen zu fördern glaubt, gleicht dem mathematischen Versuch, den freilich ein Mathematiker niemals anstellen wird, eine arithmetische Aufgabe, die zwei unbekannte Größen enthält, aufzulösen. Die Kenntnis der fremden Sprache soll und kann nur erlangt werden durch die Vergleichung mit den Formen der Muttersprache, diese deutschen Formen aber, ohne deren genaues Verständnis die Vergleichung nicht ausgeführt werden kann, sind dem Schüler in ihrer Bildungsweise und in ihrer grammatischen Geltung größtenteils unbekannt. Allerdings besitzt der Schüler ein unbewußtes Gefühl für das Wesen der deutschen Formen, daher entwickelt sich allmählich ein unbewußter Sinn für das Richtige und allmählich, aber nur sehr allmählich gelangt der Schüler zu einer verhältnismäßigen Klarheit über gewisse sprachliche Verhältnisse. Aber seine grammatische Kenntnis bleibt unbewußt und daher mechanisch und zeigt notwendig bedenkliche Lücken. Jeder, der in dieser Weise unterrichtet worden ist, wird an sich die Erfahrung gemacht haben, daß ihm das Verständnis für ganz einfache formale Verhältnisse und syntaktische Beziehungen erst später, oft viele Jahre später, aufgegangen ist. Selbst bei Philologen schleppt sich diese Unklarheit, wie aus manchen Anzeichen geschlossen werden kann, bis in ihr Mannesalter hinein, und manche Versehen in grammatischen Lehrbüchern beruhen auf der Thatsache, daß ihre Verfasser bei gewissen Fragen nie aus dem Schwanken herausgekommen sind.[1]) Wie viele Primaner sind wohl imstande, mit Sicherheit anzugeben, was ein Vokal, ein Konsonant oder ein Diphthong

[1]) So halten manche Verfasser von Wörterbüchern, wie Georges, Thibaut, das deutsche Wort „nachdem“ für ein Adverb! Zahlreiche Beispiele für die Unklarheit im grammatischen Denken findet man bei Kern, Deutsche Satzlehre.

und ein Doppelkonsonant ist?[1]) Wie viele Schüler der oberen Klassen sind denn über den Begriff der Modi, über die Unterscheidung der Wortarten und über den Aufbau des Satzgefüges im klaren? Verwechselungen von Aktiv und Passiv und Fehler in der Anwendung der Adverbien kommen noch in der Sekunda vor.

Die Folgen dieses unpsychologischen Lehrverfahrens sind wahrhaft verhängnisvoll. Der Unterricht in den fremden Sprachen kann nur langsam fortschreiten, das Wissen und Können bleibt unvollständig und mangelhaft, und der Erfolg entspricht nicht entfernt der großen zur Verfügung stehenden Stundenzahl und der aufgewendeten Mühe des Lehrers und der Schüler.

Eine Besserung dieser Verhältnisse wird erst dann eintreten, wenn der deutsche Unterricht in seinem propädeutischen Werte für die Erlernung der fremden Sprachen voll und ganz gewürdigt wird. Eine Vergleichung kann nur stattfinden, wenn das, was als Maßstab der Vergleichung dient, nach allen seinen Merkmalen genau bekannt ist. Ist das nicht der Fall, so ist die Vergleichung unausführbar. Daher muß die Muttersprache grammatisch und theoretisch begriffen sein, ehe ein wirklicher Erfolg von dem Unterricht in den fremden Sprachen erwartet werden kann. Die Lehrordnung des Unterrichts, wenn anders sie auf wissenschaftlichen Gründen aufgebaut werden soll, wird folgenden Grundsatz beachten müssen: Je tiefer und je eingehender das Verständnis für das Wesen und den Geltungsbereich der deutschen Sprachformen ist, je klarer die sprachlichen Bildungsgesetze an dem bekannten Stoff der Muttersprache veranschaulicht sind, desto leichter geht das auf Vergleichung beruhende Erlernen der fremden Sprache von statten, desto größer ist der Erfolg des fremdsprachlichen Unterrichts. Da nun diese Kenntnis der Muttersprache nur durch einen

[1]) Darüber sind auch die Verfasser von Lehrbüchern noch im unklaren. So schreibt Ellendt-Seyffert, Lat. Gramm. 34. Aufl. 1890: § 1: Die gewöhnlichen Diphthonge sind: ae, oe, au; x = cs und z = ds sind Doppelkonsonanten. Ähnlich Harre, Kleine lat. Schulgr. § 1: Doppelvokale oder Diphthongen sind: ae, oe, au; Doppelkonsonanten sind x (= cs) und z (= ds). — Von den angegebenen vermeintlichen Diphthongen ist nur au ein Diphthong: ae, oe sind getrübte oder Mischvokale. x und z sind nicht Doppelkonsonanten (wie bb, pp, rr u. s. w.), sondern konsonantische Verbindungen. Wer ae, oe für Diphthonge erklärt, verwechselt, wie das so oft geschieht, die Laute mit den Schriftzeichen.

längeren, von fremden Einflüssen unberührten deutschen Unterricht zu erreichen ist, so ergiebt sich weiterhin der für die Gestaltung der Lehrpläne beachtenswerte Grundsatz: Je später der fremdsprachliche Unterricht innerhalb der Unter- und Mittelstufe begonnen wird, desto größer sein Erfolg.[1]) Im einzelnen muß der Schüler für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts folgendes mitbringen:

1. Die Kenntnis der Bildung der Formen und ihrer Bedeutung. (Hier muß namentlich das Prinzip der indogermanischen Sprachbildung, der Unterschied zwischen dem Stamm (als dem Träger der Bedeutung) und der Endung (als dem Ausdruck der Beziehung) völlig verstanden sein.)

2. Die Fähigkeit, die Wortarten im Satz mit Sicherheit zu unterscheiden und die Kenntnis des deutschen Satzgefüges (Beiordnung, Über- und Unterordnung, Haupt- und Nebensatz, Vorder- und Nachsatz, Partizialkonstruktion, adverbiale Bestimmung).

3. Das Verständnis der technischen Ausdrücke, die sich auf die theoretische Kenntnis der Grammatik beziehen (Vokale, Konsonanten, Diphthonge, stimmhafte und stimmlose Laute; Anlaut, Inlaut und Auslaut; Assimilation, Kontraktion, Analogie, abstrakt und konkret, Elision, Quantität u. s. w.).

Wenn ein so vorbereiteter Schüler das Studium einer fremden Sprache beginnt, so geht die Vergleichung mit der Muttersprache und damit die Erlernung ohne Mühe und mit dem Gefühl der Sicherheit von statten, und auch die Erfassung neuer, in der Muttersprache nicht vorkommender Spracherscheinungen vollzieht sich ohne besondere Anstrengung.

Soll der fremdsprachliche Unterricht freilich den vollen Erfolg haben,

---

[1]) Auf eine Anfrage des Magistrats von Berlin vom Jahre 1883 über den zweckmäßigen Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts gab Prof. Steinthal folgendes Gutachten ab:

„1. Der Anschauungsunterricht in der Muttersprache beginnt mit dem Eintritt des Schülers in die Schule.

2. Während sich dieser ohne Unterbrechung fortsetzt, beginne mit dem zurückgelegten neunten Jahre der begriffliche Unterricht in den Bestimmungen des einfachen Satzes der Muttersprache,

3. Während sich dieser doppelte Unterricht in der Muttersprache fortsetzt, beginne mit dem zurückgelegten zwölften Jahre der Unterricht in den fremden Sprachen." (Abgedruckt im Pädagogischen Archiv, 1890, S. 47—55.)

so muß auch das Interesse des Schülers für das fremde Volk und für die abstrakte Behandlung seiner Sprache geweckt werden. Diese Aufgabe fällt zunächst dem Geschichtsunterricht zu. Erst wenn die Schüler über die Sitten und Gewohnheiten des fremden Volkes, über seine Schicksale und Leistungen genügend unterrichtet sind, kann auf ihre Teilnahme auch für die Erlernung der Sprache dieses Volkes gerechnet werden. Sodann wirkt der deutsche Unterricht auch in dieser Beziehung in hohem Grade propädeutisch. Denn indem er das grammatische Denken zunächst in enge Verbindung mit dem bekannten und vertrauten Stoff der Muttersprache bringt, erweckt er allmählich das Interesse für Gedankenverbindungen abstrakter Art. Im einzelnen bieten die zahlreichen, dem Lateinischen entlehnten deutschen Fremdwörter eine treffliche Gelegenheit, für die fremde Sprache Teilnahme zu erregen und ihr Verständnis vorzubereiten. [1])

Drittes Kapitel.

Der fremdsprachliche Unterricht.

I. Ziele und Aufgaben. Fragen der Organisation.

Der fremdsprachliche Unterricht wird nur unter der Bedingung wirkliche Erfolge verzeichnen können, daß seine Vertreter darauf verzichten, Zielen nachzustreben, die mit seinem Wesen unvereinbar sind, oder die er wenigstens unter den heutigen Verhältnissen nicht erreichen kann.

Ein solches Ziel, das der Natur des fremdsprachlichen Unterrichts widerstrebt, ist erstens jene allgemeine geistige Bildung, die in der Erziehung zum logischen Denken und in der Erzeugung sittlicher und ästhetischer Empfindungen besteht. In einigen Fällen giebt der fremdsprachliche Unterricht als solcher unmittelbare Gelegenheit zu logischen Gedankenverknüpfungen, nämlich überall da, wo sprachliche Erscheinungen als notwendige Äußerung allgemeiner Gesetze nachgewiesen wurden, in anderen Fällen lassen sich sittliche und ästhetische Gefühle unmittelbar aus der Betrachtung des Sprachstoffes herleiten (vergl. oben S. 163—167, 172—173). Das ist aber eine nebensächliche Ausbeute, die mit dem eigentlichen Zwecke

[1]) Vergl. den Aufsatz von V. H. Günther, Der Lateinunterricht am Seminar, im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrg. 13 (1881), S. 149—247.

des fremdsprachlichen Unterrichts nichts gemein hat. Ein solches Ziel ist zweitens die Ausbildung in der Muttersprache, die man dem fremdsprachlichen Unterricht in weitem Umfange zugemutet hat.

Beide Ziele sind nur durch den Unterricht in der Muttersprache zu erreichen: für die allgemeine Bildung liefern die übrigen Fächer immer nur den Rohstoff, der erst in den deutschen Stunden geordnet und begrifflich verarbeitet werden kann, und ebenso kann der fremdsprachliche Unterricht die Kenntnisse in der Muttersprache niemals erzeugen, sondern immer nur Gelegenheit geben zur Bethätigung der bereits erworbenen Kenntnisse. (Siehe die ausführlichen Erörterungen S. 173—191, 197—209.)

Durch die Verfolgung von Zielen, die der Unterricht in den fremden Sprachen seinem Wesen nach nicht erreichen kann, werden auch die ihm naturgemäß zufallenden Aufgaben beeinträchtigt.

Auch die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache ist als selbständiges Ziel des Unterrichts in den klassischen Sprachen nicht mehr zu verlangen. Diese Forderung hatte nur so lange Sinn, als die lateinische Sprache das allgemeine Organ der geistigen Vermittelung war, und als die Philologen selbst die Sprache völlig beherrschten. Heute trifft keine der beiden Voraussetzungen mehr zu. Das Latein als Schriftsprache wird nur noch durch gesetzlichen Zwang in Dissertationen und Universitätsschriften aufrecht erhalten und findet sich noch ab und zu in den Kommentaren zu klassischen Schriftstellern. [1]) Und ebenso sind heute selbst philologische Gelehrte kaum imstande, ohne besonderen Kraftaufwand und ohne eingehende Vorbereitung geläufig lateinisch zu reden, von der Mehrzahl der Lehrer ganz zu schweigen. Die Unterrichtsverwaltung hat nur den veränderten Zeitverhältnissen Rechnung getragen, wenn sie den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache als Zielleistung und den auf dieser Voraussetzung beruhenden lateinischen Aufsatz beseitigt hat. [2])

[1]) Noch in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts sind mehr als zwei Drittel der in Deutschland erscheinenden Bücher lateinisch geschrieben. In den Jahren 1841 bis 1846 sinkt die Zahl der lateinischen Bücher auf 5,7 % der Gesamtzahl herab. Vergl. die statistischen Angaben bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 785 f. Heute ist ihre Zahl noch weit geringer.

[2]) Vergl. die Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882, Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1882, S. 251; Lehrpläne und Lehraufgaben 1891, S. 72.

Anders liegen die Verhältnisse beim neusprachlichen Unterricht. Da es sich hier um lebendige Sprachen handelt, so muß das Können der Sprache, d. h. die Fähigkeit, die fremde Sprache mündlich und schriftlich mit einiger Fertigkeit anzuwenden, ein wesentliches Ziel des Unterrichts bilden. Nur muß man bei der Abschätzung dieses Zieles immer der Grenzen eingedenk sein, die der Massenunterricht den Leistungen setzt. Wirkliche Beherrschung der Sprache ist auf der Schule nicht zu verlangen: es kann sich immer nur darum handeln, daß diese Beherrschung, die erst im späteren Leben und in andauerndem Verkehr mit den Angehörigen des Landes zu erreichen ist, bestens vorbereitet werde. Daher muß im gesamten neusprachlichen Unterricht das Hauptgewicht auf die gesprochene Sprache gelegt werden. Wenn dann der Schüler imstande ist, beim Abgange von der Prima sich über einfache und seinem Gesichtskreise nahe liegende Verhältnisse schriftlich und mündlich mit einiger Geläufigkeit auszudrücken, so ist das Ziel des Unterrichts erreicht.

Daher sind die Ziele, die der fremdsprachliche Unterricht erreichen kann, folgende:

1) Für alle auf der Schule betriebenen Sprachen:
   a. Sicheres und eingehendes Verständnis der auf der Schule gelesenen Schriftsteller.
   b. Allgemeinere, über die Sprachkenntnis in der Muttersprache hinausgehende sprachliche Bildung (vergl. S. 234 Anm.).

2) Für die neueren Sprachen:
   a. Genügende Gewandtheit in der Abfassung einfacher Briefe und Abhandlungen, deren Inhalt im Gesichtskreise der Schüler liegt.
   b. Genügende Gewandtheit im Verstehen des gesprochenen Wortes.
   c. In engen, durch die Natur des Massenunterrichts bedingten Grenzen der eigene, mündliche Gebrauch der Sprache. [1])

Die fremden Sprachen, die auf dem Gymnasium (Progymnasium) betrieben werden, sind Lateinisch, Griechisch und Französisch. Das Englische und das Hebräische werden in den beiden obersten Klassen in je zwei Wochenstunden fakultativ unterrichtet. Auf den Realgymnasien tritt an die Stelle des Griechischen das Englische als vollberechtigter Lehr-

[1]) Vergl. A. Ohlert, Der Unterricht im Französischen. Eine Darstellung des Lehrganges (eine Begleitschrift zu des Verfassers französischen Lehrbüchern). Hannover, Carl Meyer, 1892, S. 3.

gegenstand. Auf den übrigen höheren Lehranstalten ist der fremdsprachliche Unterricht auf Französisch und Englisch beschränkt. Eine solche Mannigfaltigkeit der Organisation ist der Vermittelung einer allgemeinen deutschen Bildung, die das gemeinsame Besitztum der höheren Stände sein soll, entschieden ungünstig. Die Einheit des nationalen Empfindens muß dahin führen, daß wenigstens den beiden Anstalten, welche die höchste Bildung vorbereiten sollen, dem Gymnasium und dem Realgymnasium, auch ein einheitlicher Lehrplan zu Grunde gelegt werde. Dabei ist eine Gabelung der Fächer in den beiden obersten Klassen nicht ausgeschlossen.[1]) Das Studium des Hebräischen mag man ruhig der Universität überlassen[2]); jedenfalls aber muß das Englische als vollberechtigtes Lehrfach dem Unterricht in den Gymnasien eingegliedert werden. Die englische Sprache ist so wichtig für die Heranbildung des allgemeinen Sprachbewußtseins[3]), sie nimmt eine so hervorragende Stelle im Verkehr der Völker ein, und vor allem ist ihre Litteratur so tief und bedeutend, daß eine Schule, die zur höchsten Bildung vorbereiten will, das Studium dieser Sprache nicht dem Zufall und dem willkürlichen Belieben der Schüler überlassen darf.

Die Verarbeitung eines so verschiedenartigen fremdsprachlichen Stoffes ist psychologisch und methodisch in gleicher Weise schwierig. Sie kann nur gelingen, wenn der fremdsprachliche Unterricht durch den deutschen Unterricht in der oben (S. 257) geschilderten Weise gründlich vorbereitet und in engem Anschluß an die psychologischen Bedingungen des Sprachenlernens erteilt wird, und wenn ferner der Gedanke der Konzentration voll und ganz zur Wirklichkeit gemacht wird (vergl. oben S. 144—146). Es muß verlangt werden, daß jede neue Schulsprache erst dann begonnen wird, wann seit dem

[1]) Es ist hier nicht der Ort, die Frage der Einheitsschule eingehender zu erörtern. Näheres darüber findet man in den im Verlage von Carl Meyer, Hannover, herausgegebenen Schriften des deutschen Einheitsschulvereins (vergl. besonders: I. Heft: O. Frick, Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule; II. Heft: F. Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen; IV. Heft: Hornemann, Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung). Ferner ist zu verweisen auf G. Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens, Berlin, Springer, 1887, S. 172 f.

[2]) Es darf den jungen Theologen wohl zugemutet werden, das Hebräische ausschließlich auf der Universität zu erlernen. An die Studierenden der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen (die sich in mehrere, ihnen bisher fremde romanische Sprachen hineinarbeiten müssen) werden weit höhere Anforderungen gestellt.

[3]) Vergl. S. 74—75.

Beginne einer früheren zwei Schuljahre verflossen sind. Diese Forderung führt zu der Frage über die Rangordnung der fremdsprachlichen Fächer und über den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt.

Wenn die Schule sich lediglich nach den psychologischen Bedingungen des Lernens richten könnte, so müßte der Unterricht in den fremden Sprachen erst mit dem vollendeten zwölften Lebensjahre, d. h. bei einem regelmäßigen Fortschreiten der Schüler, mit der Untertertia begonnen werden.[1]) Denn erst auf dieser Stufe seiner Entwickelung hat der Schüler die geistige Reife und, bei gutem deutschen Unterricht, die Kenntnis seiner Muttersprache erlangt, welche zu einem Erfolge in dem Studium fremder Sprachen führen, der zu der aufgewendeten Zeit und Mühe in dem richtigen Verhältnis steht. Aber diese ideale Forderung kann nicht bestehen vor den Bedürfnissen der Praxis. Wenn in vier verschiedenen Sprachen unterrichtet werden, wenn ferner der oben geforderte Zeitraum von zwei Jahren zwischen dem Beginne der einen und der Einführung einer anderen Sprache inne gehalten werden soll, so muß der Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts auf die erste Klasse des Gymnasiums, d. h. auf die Sexta, gelegt werden. Diese Notwendigkeit ist zugleich entscheidend für die Rangordnung der Schulsprachen. Nach alter Ordnung ist das Lateinische die erste fremde Sprache, die der Schüler lernt. Erst in neuerer Zeit hat man in Preußen an zwei Anstalten (Altona und Frankfurt a. M.) den Versuch gemacht, mit dem Französischen zu beginnen. Aus psychologischen und methodischen Gründen muß gefordert werden, daß diese Einrichtung zum allgemeinen Gesetz erhoben werde.[2])

---

[1]) Vergl. die Ausführungen des vorigen Kapitels S. 256—257.

[2]) Dieser Vorschlag ist zuerst von Ostendorf gemacht worden. Vergl. seine beiden Schriften: „Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht?“ und: „Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet.“ Beide in Düsseldorf bei Voß & Comp. 1873. In der Oktoberkonferenz von 1873 wurde Ostendorfs Vorschlag abgelehnt (vergl. den Bericht von Wendt in der Zschr. f. d. Gymn.-Wesen, 1874, S. 385—404). Seitdem ist die Forderung mit neuen, schlagenden Gründen verteidigt worden von G. Völcker in seinem Buche: Die Reform des höheren Schulwesens (auf Grund der Ostendorfschen These). Vergl. ferner: G. Völcker, Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Schönebeck a. E., 1889. (I.: In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf den deutschen Elementarunterricht einwirken? II.: Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt?); J. Lattmann, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen

Die abstrakte Methode, die noch heute bei den meisten Schulen im lateinischen Anfangsunterricht herrscht, bedeutet eine schwere Versündigung an der kindlichen Natur. Denn ihr fehlen alle Vorbedingungen, welche die geistige Entwickelungsstufe des Sextaners und die Psychologie des sprachlichen Lernens erfordern (vergl. S. 146—149). Aber selbst unter der Voraussetzung, daß überall eine naturgemäße Methode durchgeführt wird, erheben sich schwere Bedenken gegen die geltende Einrichtung. Zunächst ist es kaum möglich, bei den Schülern der Sexta ein lebendiges Interesse für die lateinische Sprache zu erwecken (vergl. S. 254). Beim Französischen ist dieses Interesse unmittelbar gegeben, da das tägliche Leben, auch soweit es im Gesichtskreise der Schüler liegt, unzählige Anknüpfungspunkte an Geist, Sitte, Gewohnheiten und Schicksale des Nachbarvolkes darbietet. Aber auch wenn man die beiden Sprachen nach ihrer Bildungsweise betrachtet, fällt die Entscheidung zu gunsten der neueren Sprache aus. Die Schwierigkeit des Erlernens liegt beim Lateinischen auf einem anderen Gebiete als beim Französischen. Das Lateinische hat als synthetische Sprache einen großen Formenreichtum entwickelt. [1]) Dem gegenüber erfordert die Erlernung der Syntax geringere Anstrengungen. Im Französischen ist die Formenlehre, mit Ausnahme des Verbums, das allerdings eine eingehende Behandlung erfordert, ungemein einfach und leicht zu erlernen, während die eigentlichen Schwierigkeiten erst beginnen, sobald man das Gebiet der Syntax betritt. Es ist daher ganz naturgemäß, den fremdsprachlichen Unterricht mit der Sprache zu beginnen, die in ihren Elementen leichter bewältigt werden kann. Für den Beginn mit dem Lateinischen spricht nur der Umstand, daß die Kenntnis der älteren Sprache bei der Erklärung der französischen Spracherscheinungen mit Nutzen zu verwenden ist. Aber dieser Vorteil kann gegenüber den eben erörterten psychologischen und sprachlichen Gründen nicht zu schwer in das Gewicht fallen. Den Mangel unmittelbarer Erklärung wird der französische Anfangsunterricht dadurch ausgleichen können, daß er streng im Sinne der historischen Sprachforschung vorgeht.

---

würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Progr. des Gymn. zu Klausthal, 1888.

[1]) Daher ist es kaum möglich, ein für die Sexta passendes lateinisches Lesebuch herzustellen. Vergl. Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens, S. 20 f.

Auf der Oberstufe wird dann die Zurückführung französischer Spracherscheinungen auf ihre lateinische Urform mit um so größerer Empfänglichkeit aufgenommen werden.

II. Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.

Die Auffassung früherer Zeiten, die das Wesen der wissenschaftlichen Arbeit in der abstrakten Fassung der Gedanken und in einer mit technischen Ausdrücken überladenen, dem Laien schwer verständlichen Ausdrucksweise erblickte, wirkt noch heute verwirrend ein auf die Ansichten von den Methoden des Sprachunterrichts. Wie man unberechtigter Weise eine wissenschaftliche und eine elementare Lehrart unterscheidet (vergl. oben S. 156—157), so nimmt man auch für den Unterricht in den klassischen Sprachen eine besondere, sogenannte wissenschaftliche Methode in Anspruch, während man den neueren Sprachen eine induktive, mehr praktische Behandlung bereitwilligst zugesteht. Diese Unterscheidung ist in keiner Weise zu rechtfertigen. Denn der Umstand, daß es sich dort um tote, hier um lebende Sprachen handelt, bedingt zwar einen Unterschied in den *Zielen* des Unterrichts, indem die Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache in den klassischen Sprachen nicht zu erreichen ist, in den neueren aber bis zu einem gewissen Grade ausgebildet werden muß (vergl. S. 259—260), aber es widerspricht den Thatsachen der Psychologie, aus dieser Thatsache einen Unterschied in der methodischen Behandlung herleiten zu wollen. Denn die psychologischen Bedingungen, auf denen der Erfolg beim Erlernen fremder Sprachen beruht, sind bei dem Studium *jeder* Sprache dieselben. Wenn man also zwei verschiedene Methoden der Spracherlernung anwenden wollte, so müßte eine dieser Methoden notwendig gegen diese Bedingungen verstoßen und daher unzweckmäßig sein. Es giebt eben nur *eine* Methode, die den Forderungen des Schulunterrichts genügt, und diese Methode besteht in der Anwendung gewisser Grundsätze, die aus der Beobachtung der kindlichen Natur und aus der Wirkungsart der psychologischen und logischen Denkgesetze abgeleitet sind. Und nur diese Art des Unterrichts verdient den Namen einer wissenschaftlichen Methode. Es muß jetzt gezeigt werden, wie diese Grundsätze, die in dem Kapitel über die psychologischen Grundlagen des Unterrichts (S. 132—157) ausführlich erörtert sind, in dem besonderen Falle des fremdsprachlichen Unterrichts anzuwenden sind.

Zwei Arten der Spracherlernung stehen, wie oben S. 250—251 ausgeführt wurde, einander gegenüber. Die auf der Vergleichung der fremden Sprache mit der Muttersprache beruhende führt zu der Erkenntnis der Grammatik und der sprachlichen Bildungsgesetze: sie befördert das Wissen von der Sprache. Sie thut aber nichts für die wirkliche Beherrschung der Sprache. Ein Schüler kann die besten französischen oder englischen Extemporalien schreiben und sämtliche Kapitel seines grammatischen Lehrbuches im Kopfe haben; er ist dennoch erfahrungsmäßig nicht imstande, die gewöhnlichsten Wendungen des täglichen Gesprächs richtig zu gebrauchen. Der Grund liegt darin, daß jede Sprache eine große Menge solcher Eigentümlichkeiten enthält, die sich grammatisch und begrifflich gar nicht ausdrücken lassen, und die daher nur an dem lebendigen Sprachstoff zu erlernen sind. — Die andere Art der Spracherlernung beruht auf unbewußter und langdauernder Gewöhnung. Sie führt zur Beherrschung, zum Können der Sprache, aber dieses Können ist unbewußt und in manchen Fällen unsicher, da der Sprechende die Bildungsgesetze der Sprache nicht kennt und in Fällen des Schwankens keine richtige Entscheidung treffen kann. Nun gehört die Kenntnis der Grammatik und der sprachlichen Bildungsgesetze jedenfalls zu den Aufgaben des sprachlichen Unterrichts, denn nur durch diese Kenntnis kann jenes allgemeine Sprachbewußtsein erzeugt werden, das oben (S. 260) als Ziel gefordert wurde. Der Unterricht ist also auf die Spracherlernung durch Vergleichung angewiesen. Es wird aber anderseits sicheres und eingehendes Verständnis der Schriftsteller und, für die neueren Sprachen, eine gewisse Gewandtheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache gefordert. Beide Ziele sind aber nur zu erreichen, wenn die Sprachkenntnis möglichst bis zum unbewußten Verstehen der fremden Sprache gesteigert wird.[1]) Aus diesen Gründen empfiehlt sich für den Sprachunterricht auf unseren höheren Schulen eine gemischte Methode, die beiden Arten der Spracherlernung gerecht wird und je nach der Entwickelungsstufe der Schüler und nach dem sprachlichen Stoff, der verarbeitet werden soll, bald deduktiv, bald induktiv vorgeht. Der große Mißgriff in der landläufigen Art des lateinischen Unterrichts liegt

[1]) Erst wenn beim Lesen eines fremden Schriftstellers der Gedankenverlauf nicht immer zu den deutschen Begriffen überspringt, sondern sich innerhalb der fremden Sprachform vollzieht, ist ein wirkliches Verständnis erreicht.

vor allem darin, daß er zu abstrakt verfährt, den sprachlichen Anschauungsstoff zu wenig benutzt und die Kraft der unbewußten Aneignung zu wenig heranzieht.

Im Einzelnen ist über die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts folgendes zu bemerken:

1. Aussprache. Eine selbständige Behandlung der Aussprache ist bei dem Unterricht in den klassischen Sprachen nicht notwendig. Lateinisch und Griechisch sind für uns tote Sprachen. Wir sind trotz des vorzüglichen Versuches von Seelmann, die Aussprache des Lateinischen auf phonetischer Grundlage zu erschließen[1]), in zahlreichen Fällen gar nicht imstande, mit Sicherheit anzugeben, wie die Römer wirklich gesprochen haben. Ebenso mißlich dürfte es sein, die Lautgewohnheiten des Neugriechischen, trotzdem sie in vielen Punkten schon in der alten Sprache bestanden haben, in unser Schulgriechisch einzuführen. Daher sprechen die modernen Kulturvölker die klassischen Sprachen so aus, wie sie ihre eigene Muttersprache sprechen, und die deutsche Schule hat keinen Grund, davon abzugehen. Deshalb hat der Unterricht nur zu achten auf scharfes und sauberes Aussprechen und auf das Beobachten der durch die metrische Technik festgestellten Quantität. Der ersten Forderung wird von selbst genügt, sobald der Schüler durch den richtig erteilten deutschen Unterricht an tadellose Aussprache gewöhnt wird, die zweite ist leicht zu erfüllen, sobald nur mit großer Schärfe darauf gehalten wird, daß der Schüler jedes Wort mit der ihm eigenen Silbengeltung ausspricht. Die Gewöhnung an das Richtige stellt sich dann sehr bald ein.[2])

Eine ganz andere Bedeutung gewinnt der Unterricht in der Aussprache bei den neueren Sprachen. Hier muß man versuchen, dem Ideal einer nationalen Aussprache wenigstens nahe zu kommen. Das fordert erstens die Rücksicht auf den späteren Verkehr mit Eingeborenen des Landes, das verlangt zweitens die hohe ästhetische Wirkung, die mit der vollkommenen lautlichen Beherrschung der fremden Sprache verbunden ist. Das wird drittens aus einem wichtigen inneren Grunde notwendig. Die Aussprache ist nicht ein von der Sprache Losgelöstes, gewissermaßen über ihr Schwebendes, sondern sie ist zum großen Teile die Sprache selbst.

[1]) Emil Seelmann, Die Aussprache des Latein nach physiologisch-historischen Grundsätzen. Heilbronn, Henninger, 1885.

[2]) Vergl. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 396—397.

Lautform und grammatische Formengestaltung sind untrennbar mit einander verknüpft. Zahlreiche grammatische Eigentümlichkeiten der französischen Sprache, beispielsweise die Formenlehre des Verbs, die Stellung der Fürwörter beim Verb und vor allem die Wortstellung sind nur aus den Laut- und Betonungsgesetzen der Sprache zu erklären. Ganz ähnlich ist es im Englischen. Deshalb muß auch der Unterricht in den neueren Sprachen im Ganzen wie in allen Einzelheiten stets von der gesprochenen Sprache, nicht von den durch Abstraktion gewonnenen grammatischen Regeln ausgehen.

Die wichtige Aufgabe des Unterrichts in der Aussprache besteht darin, daß die der französischen und englischen Lautgestaltung widersprechenden deutschen Lautgewohnheiten beseitigt werden, und daß durch sorgfältige methodische Behandlung der Schüler befähigt werde, die ihm fremden Laute richtig und mühelos hervorzubringen. Deshalb muß der Beschäftigung mit dem zusammenhängenden Sprachstoffe ein kurzer Lautierkursus vorhergehen, in dem auf die Laute, deren Hervorbringung deutschen Kindern namentlich schwer fällt, ein besonderes Gewicht zu legen ist. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen erfordert der Unterricht in der Aussprache große Geduld und Hingabe, weil es zumeist dem Lehrer der neueren Sprachen überlassen bleibt, den Schülern für die Bedeutung der Aussprache und für den Unterschied zwischen Laut und Schriftzeichen die Augen zu öffnen. Eine bedeutende Erleichterung des neusprachlichen Unterrichts wird dann eintreten, wenn der Schüler die Gewöhnung an tadellose Aussprache und die Einsicht in die Lautverhältnisse bereits aus den deutschen Stunden mitbringt. Die schulgemäße Behandlung der Aussprache einer erschöpfenden Erörterung zu unterziehen, ist Sache der besonderen Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Hier kann nur auf die zu Gebote stehenden Hülfsmittel verwiesen werden.[1]) Von allgemeiner Bedeutung ist jedoch die Besprechung zweier grundlegenden Forde-

[1]) Zu empfehlen sind in dieser Beziehung besonders folgende Schriften: J. Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts, Kassel, Kay, 1886; H. Breymann und H. Moeller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, München, Oldenbourg, 1884; Deutschbein, Die Lautphysiologie in der Schule, in Herrigs Archiv, Band 70, S. 39—72; F. Franke, Die praktische Spracherlernung (vergl. oben S. 250), K. Kühn, Der französische Anfangsunterricht, Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1887; A. Ohlert, Der Unterricht im Französischen (vergl. oben S. 260); Karl Quiehl, Die Einführung in die französische Aussprache. Laut-

rungen, durch welche der Erfolg beim Unterricht in der Aussprache bedingt wird. Daß jeder Lehrer der neueren Sprachen gründliche Kenntnisse in der Phonetik besitzen muß, ist selbstverständlich und heute allgemein anerkannt. Über die Frage, welche Stellung die Phonetik im Schulunterricht einnehmen soll, gehen die Meinungen auseinander. Lehrer, die mit der Entwickelung und Begründung der neueren methodischen Ansichten nicht genügende Fühlung haben, sind geneigt, jede phonetische Belehrung im neusprachlichen Unterricht zu verwerfen. Allerdings haben die übertriebenen Forderungen [1]), welche allzu eifrige Vertreter der jungen Wissenschaft an die Schule stellten, abschreckend gewirkt. Sie sind mittlerweile durch die Erörterungen in der Fachpresse selbst auf das richtige Maß zurückgeführt. Man hat sich mit Recht dahin geeinigt, daß jede eingehende Behandlung der Phonetik von der Schule fernzuhalten ist, daß vielmehr nur solche phonetischen Hinweise gegeben werden sollen, die sich an die unmittelbare Anschauung anschließen. An dieser Forderung muß freilich festgehalten werden, denn es ist nicht möglich, ohne eine einfache Erklärung des Sprechmechanismus und ohne gewisse Erörterungen über die Bildungsweise der fremden Laute, das vorgesteckte Ziel, eine möglichst nationalgefärbte Aussprache, zu erreichen. Auch die Anwendung

liche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterricht. Programm der städt. Realschule zu Kassel, 1889; Quousque tandem (W. Vietor), Der Sprachunterricht muß umkehren, Heilbronn, Henninger, 2. Aufl., 1886. A. Rambeau, Der französische und englische Unterricht am Gymnasium (Methode und Lehrplan). Wissensch. Beilage zum Osterprogramm des Wilhelms-Gymnasiums in Hamburg 1885. Derselbe, Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule, mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasiums, Hamburg, Nolte, 1886; Derselbe, Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht, Hamburg, Meißner, 1888; A. Schroer, Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen, 2. Abdr., Berlin, Springer, 1884; Henry Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch, Oxford und Leipzig, Weigel, 2. verbess. Aufl., 1885. Treffliche Belehrungen enthalten die phonetischen Schriften von Franz Beyer, Das Lautsystem des Neufranzösischen. Mit einem Kapitel über Aussprachereform und Bemerkungen für die Unterrichtspraxis, Köthen, O. Schulze, 1887; und: „Französische Phonetik für Lehrer und Studierende", ebendaselbst 1888.

[1]) So meint Breymann: „Die Verbesserungen der Aussprache dürfen nicht mehr auf ein mehr oder minder richtiges Vorsprechen beschränkt bleiben, die Fehlerquelle muß vielmehr in jedem einzelnen Falle aufgedeckt und dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden." (Breymann und Moeller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, S. 9.) Das ist beim Unterricht nicht durchzuführen. Vergl. A. Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung, Königsberg i. Pr., Gräfe und Unzer, 1886, S. 31 f.

einer auf die einfachsten Zeichen beschränkten Lautschrift muß überall da, wo es sich um die Gegenüberstellung von lautlicher Erscheinung und schriftlicher Darstellung handelt, gefordert werden, da ohne dieses Mittel eine sichere Unterscheidung des gesprochenen und des geschriebenen Wortes nicht zu erreichen ist.[1])

Zweitens muß verlangt werden, daß jedes Übersetzen aus der deutschen in die fremde Sprache so lange unterbleibt, bis in der Aussprache eine genügende Sicherheit erlangt ist, d. h. auf der Unter- und Mittelstufe des Unterrichts. Denn da die Lautgewohnheiten der fremden Sprachen im Gegensatz zur deutschen auf einer verschiedenen Artikulationsbasis beruhen (vergl. oben S. 48), so findet beim Übersetzen ein fortwährendes Schwanken in der Stellung der Sprechorgane statt, das höchst ermüdend wirkt und daher die Gewöhnung an die französische oder englische Sprechlage in hohem Grade schädigt.[2])

2. Lektüre und Grammatik. Die alte Methode des sprachlichen Unterrichts besteht in der systematischen Verarbeitung der einzelnen Kapitel des grammatischen Lehrbuches. Die „durchgenommenen" Spracherscheinungen werden durch umfangreiches Übersetzen und Verdeutschen eingeübt und erst wenn eine gewisse grundlegende Kenntnis der Formen und Satzverhältnisse gewonnen ist, beginnt die Beschäftigung mit dem lebendigen Sprachstoff, d. h. mit zusammenhängenden Lesestücken. Noch in neuester Zeit wurde auf einer Direktorenversammlung der Rheinprovinz[3]) die These angenommen: „Es ist nicht von der Anschauung der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung des Paradigmas, sondern von der Erlernung des Paradigmas zur Anschauung desselben im Satze vorzugehen." Eine solche Ansicht widerspricht den psychologischen Bedingungen des Spracherlernens in hohem Grade und legt der Be-

[1]) Vergl. den Aufsatz von A. Ohlert, Die neuen Lehrpläne und die Phonetik. Ein klärendes Wort aus der Praxis des Unterrichts, in der Zeitschr. f. französische Sprache und Litteratur, hrsg. von D. Behrens, 1892[1], S. 221—235, 7. Heft.

[2]) „Plötzlicher Wechsel der Artikulationsbasis ist unbequem, wie sich z. B. beim Zitieren englischer Worte in deutscher Rede oder umgekehrt zeigt. Abwechselndes Lesen und Übersetzen fremdsprachlicher Sätze im Unterricht ist daher physiologisch (wie psychologisch) unnatürlich; jedenfalls wird die Erlernung der fremden Aussprache dadurch erschwert." W. Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoepie, § 128, Anm. 2, (S. 193).

[3]) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, Band 26.

wältigung der fremden Sprache die schwersten Hindernisse in den Weg. Denn wenn man, wie hier gefordert wird, die abstrakte grammatische Erörterung der Kenntnis des lebendigen Sprachstoffes voranstellt, verstößt man gegen die grundlegende psychologische Thatsache, derzufolge Abstraktionen nur dann verstanden werden, wenn sie aus der Fülle der Einzelerscheinungen durch selbstthätige Arbeit abgeleitet sind. (Vergl. oben S. 147—149.) Diese Methode ist ein um so schlimmerer Mißgriff, als sie Sextanern, d. h. Kindern aufgezwungen wird, welche die Fähigkeit selbständiger Abstraktion überhaupt noch nicht besitzen. Nur durch Beachtung und folgerichtige Durchführung der erwähnten psychologischen Thatsache wird der fremdsprachliche Unterricht einen Erfolg erzielen können, welcher der aufgewendeten Zeit und Mühe entspricht. Der wichtigste Grundsatz für den Unterricht in jeder fremden Sprache ist daher: Den Schülern wird kein ihm neues grammatisches System, keine ihm neue grammatische Regel fertig entgegengebracht, sondern die Kenntnis jedes Systems und jeder Regel erwächst ihnen im Anschluß an die Lektüre und aus eigener Beobachtung mehrerer, unter eine bestimmte Regel fallender Einzelerscheinungen. Jeder grammatische Unterricht muß, sobald er etwas Neues bringt, Anschauungsunterricht sein. Dieser Grundsatz kann jedoch nur unter der Bedingung mit Erfolg durchgeführt werden, daß die allgemeine grammatische Technik und die Kenntnis der grammatischen Kategorien bereits vor Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts im bewußten Besitz der Schüler sind. Diese Vorbereitung ist, wie im vorigen Kapitel (S. 249—258) erörtert wurde, Sache des deutschen Unterrichts. Wenn der Schüler das Verhältnis von Stamm und Endung kennt und die Geltung der Wortarten im Satze, sowie die Gesetze der Satzfügung in der deutschen Sprache verstehen gelernt hat, so vollzieht sich die Assoziation des fremden Stoffes mit dem bekannten ohne besondere Mühe, und eine begriffliche Erörterung ist nur da nötig, wo besondere, der fremden Sprache eigentümliche grammatische Auffassungen erklärt werden müssen. Die an sich trefflichen Vorschläge, die Schiller für den Anfangsunterricht im Lateinischen gemacht hat, werden gegenstandslos, sobald der deutsche Unterricht die ihm zufallende Aufgabe, das Studium der fremden Sprachen vorzubereiten, erfüllt hat.[1])

[1]) Vergl. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 392 f., wo auch die umfangreiche Litteratur über den lateinischen Unterricht einzusehen ist.

hier geforderte induktive Methode des Sprachunterrichts hat den Vorwurf erfahren, daß sie unsystematisch sei und daher end wirke. Das heißt das Wesen des induktiven Unterrichts ver- en. Der grammatische Unterricht am lebendigen Sprachstoffe ist cht weniger streng systematisch als das abstrakte Verfahren der alten Methode. Allerdings nur vom Standpunkte des Lehrers aus. Der Lehrer hat an der Hand des Lesestücks bestimmte grammatische Gruppen in streng methodischer Reihenfolge zu behandeln und sie in steter Beziehung zu dem Lesestoff und in fortwährender Wiederholung mit einander zu verknüpfen. *Aber dem Schüler darf gar nicht zum Bewußtsein kommen, daß er ein System von Regeln zu lernen hat.* Wenn nach alter Weise die einzelnen Kapitel der Grammatik in besonders darauf zugeschnittenen Übungen *nacheinander* behandelt werden, so thut man der lebendigen Sprache, welche die verschiedensten grammatischen Erscheinungen *nebeneinander* verwendet, Gewalt an, und das Ergebnis ist naturgemäß dieses, daß der Schüler, wenn er § 250 der Grammatik lernt, die ersten Paragraphen bereits wieder vergessen hat. [1])

Die induktive Methode giebt dem Schüler zunächst nur *Bruch-stücke* aus verschiedenen Gebieten der Grammatik, aber sie macht diese Bruchstücke durch dauernde Beziehung zu dem lebendigen Sprachstoff zum festen geistigen Besitz des Schülers, sie erweitert sie in dem Maße wie der Unterricht fortschreitet, bis sie sich schließlich zu einem geordneten und festgefügten System vereinigen. Das System und die abstrakte Erörterung stehen also nicht wie bisher am *Anfange*, sondern, wie es naturgemäß ist, am *Ende* des Unterrichts. Das Lesebuch und, auf den oberen Klassen, der Schriftsteller sind der Ausgangspunkt für jede grammatische Betrachtung. Ob man im ersten Unterricht mit kleinen Sätzen beginnen und erst nach einer Anzahl von Stunden auf zusammenhängende kleine Lesestücke übergehen soll, ist keine Frage von entscheidender Bedeutung. In den neueren Sprachen, die für den Anfang weit geringere formale Schwierigkeiten bieten als das Latein, beginne man jedenfalls, sofort nach Beendigung des Lautierkursus, mit einem zusammenhängen-

[1]) Daß bei einer solchen Unterrichtsweise die Sicherheit in den grammatischen Formen gerade auf den oberen Klassen viel zu wünschen übrig läßt, ist eine oft beklagte Thatsache. Vergl. z. B. *Reisacker*, Gymnasium und Realschule, in der Zschr. für das Gymn.-Wesen 1882, S. 20.

den Stück. So lange das Latein auf der Sexta begonnen werden muß, ist es allerdings besser, die beiden ersten Deklinationen, das Aktiv der a-Konjugation (mit Ausnahme des Konjunktivs) und einige Formen von sum an kleinen Sätzen einzuüben. Wird jedoch, wie das den Forderungen einer naturgemäßen Methode entspricht, der lateinische Anfangsunterricht nach der Untertertia verlegt, so kann auch im Lateinischen sofort mit dem Lesestück begonnen werden. Für die erste Behandlung der fremden Sprache eignen sich am besten kleine Fabeln. Diese Methode soll jetzt an einem Beispiel aus dem ersten Unterricht im Lateinischen veranschaulicht werden.[1]) Vorausgesetzt ist dabei, daß der Unterricht erst in Untertertia beginnt, vorausgesetzt ist ferner, daß die Schüler die elementare grammatische Technik (vergl. oben S. 257) bereits aus dem deutschen Unterricht kennen, daß sie über die wichtigsten Wortbildungsgesetze, vor allem über das Verhältnis von Stamm und Endung völlig im Klaren sind, vor allem aber, daß sie imstande sind, deutsche Sätze mit völliger Sicherheit zu analysieren.[2])

Als Unterlage wähle ich vier Fabeln aus Lattmanns Nebenausgabe zur fünften Auflage des lateinischen Elementarbuchs für Sexta.[3]) Diese Fabeln lauten:

1. In cornu tauri sedebat parva musca. Si tibi gravis sum, inquit, statim avolabo. Taurus respondet: Ubi es? nihil sentio (S. 8).

2. Amicitia lupi. Asinus erat aegrotus; filius eum curabat diligenter. Venit lupus et ianuam pulsat. Amicus sum patris tui, inquit, aperi, mi aselle! volo patrem tuum visitare. Filius per rimam ianuae respondet: Amici vocem audio, sed video fauces lupi (S. 14).

3. Ranarum convicia. Agricolae Lycii Latonam deam sitientem ab aqua prohibebant atque etiam minas et convicia

[1]) Die Art französischen Anfangsunterrichts habe ich in meiner Schrift: Der Unterricht im Französischen ausführlich erörtert.

[2]) Die Fähigkeit im Konstruieren der Sätze, auf die Schiller (Handbuch, S. 405—406) mit Recht Gewicht legt, muß bereits im deutschen Unterricht völlig ausgebildet sein.

[3]) Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. Vergl. die als Vorrede zu diesem Lehrbuche dienende Schrift Lattmanns: Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode in den lateinischen Elementarunterricht, 66. 1886.

addebant. Ea res deae iram movet; irata improbos agricolas mutat in ranas. Neque tamen mutati conviciis desistunt.

Quamvis sint sub aqua, sub aqua maledicere tentant (S. 17).

4. Climax. Passer callidus ceperat culicem. Culex clamabat: Condona mihi vitam, oro te. Reputa juventutem meam. Non ita, respondet ille, devorabo te; nam ego sum magnus, tu es parvus. — Passerem edentem conspicit accipiter et unguibus corripit. Tum passer clamavit: Cur me necas? Nihil peccavi. Parce mihi! Non ita, respondet rex avium, devorabo te, nam ego sum magnus, tu es parvus. — Dum praedam suam unguibus tenet et rostro dilaniat, subito collum superbi perforat sagitta, quam venator e propinquo emiserat. Cur me interficis? clamat aquila moribundus, nunquam tibi nocui. Iure te interficio, respondet venator; nam ego sum magnus, tu es parvus (S. 18).

Der Lehrer überſetzt, langſam ſprechend und ſcharf betonend, unter Beobachtung der richtigen Quantität, den erſten Satz in das Deutſche. Iſt die Behandlung des erſten Satzes beendigt, dann folgt der zweite u. ſ. w. Lateiniſcher Text und deutſche Überſetzung werden an die Tafel geſchrieben und ebenſo von den Schülern in ein beſonderes Übungsheft eingetragen. Dann unterſtreicht der Lehrer die in dem erſten Satze (und dann in den übrigen Sätzen) vorkommenden Beiſpiele aus der erſten Deklination. Die Schüler finden durch Vergleichung mit den ihnen bekannten deutſchen Formen die grammatiſche Bedeutung der unterſtrichenen Wörter heraus und tragen ſie in das Deklinationsſchema ein. Dabei lernen ſie zugleich, daß die lateiniſche Sprache zwei Kaſus mehr beſitzt als die deutſche. Dieſes Schema hat nach Beendigung der vier Fabeln folgende Geſtalt:

	Singularis:	Pluralis:
N.	sagittă, parvă muscă	agricolae
V.	miseră bestiolă	
Acc.	ianuăm, rimăm, Latonăm deăm, praedăm, irăm, vităm	agricolās, minās ranās.
G.	ianuae, deae	
D.		
Abl.	ab aquā, sub aquā.	

Sodann werden an dieſen Beiſpielen die Endungen aufgeſucht und durch zahlreiche Übungen mit ſämtlichen vorhandenen Wortſtämmen ver-

bunden. Auf dieſe Weiſe und durch Vergleichung mit dem vorhandenen deutſchen Text gelangt der Schüler zur Beherrſchung der lateiniſchen Endungen und zur Kenntnis ihrer grammatiſchen Bedeutung. Nun iſt es nicht möglich, ſämtliche zu einer grammatiſchen Gruppe gehörigen Formen in einem Leſeſtücke oder in wenigen vorzuführen. Dazu müßte man beſondere Stücke zuſammenſtellen und auf dieſe Weiſe der Natürlichkeit der Sprache Gewalt anthun. Aber das iſt auch nicht nötig, ebenſowenig wie man mit der begrifflichen Zuſammenfaſſung zu warten braucht, bis man ſämtliche Formen an der Hand des Leſeſtückes beiſammen hat. Schon ein Teil der Formen genügt, um die zur feſten Aneignung erforderliche Aſſoziation der Vorſtellungen herzuſtellen. Der Lehrer fügt alſo im vorliegenden Falle die in den vier Fabeln nicht vorkommenden Kaſus der erſten Deklination hinzu und vervollſtändigt ſo das Schema. Dann folgt von neuem in ſtets wechſelnder Frage und Antwort die gründliche Kombination ſämtlicher Endungen mit ſämtlichen Wortſtämmen. In derſelben Weiſe wird die zweite Deklination eingeübt, dann folgt der Indikativ von sum und von der erſten Konjugation u. ſ. w. Neue Fälle einer bereits angeeigneten grammatiſchen Erſcheinung werden mit dem früheren Falle ſofort verknüpft und in allen ſich darbietenden Veränderungen unermüdlich geübt. Formen und Wendungen, die in den methodiſchen Gang des Unterrichts nicht hineinpaſſen, werden in der Geſtalt, in welcher ſie in der Lektüre vorkommen, in das Vokabelheft geſchrieben und, wie jede andere Vokabel, durch die Durcharbeitung des Leſeſtücks und durch Wiederholung gelernt. Ihre Zahl iſt in den erſten Wochen natürlich groß, ſie verringert ſich aber beim Fortſchreiten des Unterrichts ſehr bald. Man achte darauf, daß unbekannte Ablative ſtets mit ihrer Präpoſition (falls eine ſolche vorhanden iſt) und unbekannte Konjunktivformen ſtets mit ihrer Konjunktion gelernt und eingeſchrieben werden. Alſo in den vorliegenden Leſeſtücken: in cornu auf dem Horne, ab aqua von dem Waſſer, sub aqua unter dem Waſſer, quamvis sint obgleich ſie ſind u. ſ. w. Lehrern, die an die alte grammatiſche Methode gewöhnt ſind, wird dieſes Verfahren höchſt ſonderbar vorkommen, es entſpricht aber durchaus den pſychologiſchen Grundſätzen des Sprachenlernens und iſt für den Erfolg des Unterrichts in hohem Grade vorteilhaft. Denn dadurch wird die unbewußte Kraft der Aneignung ausgenutzt und es werden den Schülern anſchauliche Satzformen unbewußt eingeprägt,

deren Kenntnis die spätere Beherrschung des Sprachstoffes außerordentlich erleichtert und die auf höheren Stufen des Unterrichts erfolgende begriffliche Erkenntnis solcher Formen trefflich vorbereitet. Die Durcharbeitung des Lesestücks muß so eingehend betrieben werden, daß die Schüler imstande sind, den lateinischen Text, wenn der Lehrer die deutschen Worte vorspricht, frei herzusagen. Die Behandlung der ersten Lesestücke geht natürlich langsam von statten, doch steigert sich das Zeitmaß des Fortschritts sehr bald. Wird der Unterricht in dieser Weise betrieben, so ist es möglich, auf der Untertertia in fünf bis sechs Wochenstunden die lateinische Formenlehre in ihren Haupterscheinungen und in der naturgemäßen Beschränkung (vergl. unten) zum festen Besitz der Schüler zu machen.

Im ersten Unterrichtsjahre geht die Erörterung der grammatischen Eigentümlichkeiten mit der Erschließung des Verständnisses Hand in Hand: Lesen und Grammatik sind mit einander verschmolzen. Je mehr aber die Anfangsschwierigkeiten überwunden werden, desto freier wird die Stellung der Lektüre, bis sie sich schließlich in den beiden letzten Unterrichtsjahren vorwiegend ihrem sachlichen Zwecke widmen kann. Aber das Lesebuch und später der Schriftsteller bleiben nach wie vor der Anknüpfungspunkt für die grammatischen Studien. Die grammatische Erörterung soll stets, auch in den oberen Klassen, an den bekannten Sprachstoff anknüpfen, sie soll zugleich — und das ist wesentlich für das Verständnis der Syntax — immer so gestaltet werden, daß die eigene Arbeit der Schüler in den Vordergrund tritt und daß die grammatischen Erscheinungen wie die Gesetze der Syntax und des Stils mit Hülfe des Lehrers abstrahiert werden. Ist also ein zusammenhängendes Stück oder ein Kapitel eines Schriftstellers von etwa zehn bis fünfzehn Druckseiten gelesen, so stellen die Schüler (teils in der Schule, teils zu Hause) die darin vorkommenden grammatischen Erscheinungen nach bestimmten einzelnen Zielen zusammen, so z. B. die vorkommenden Fälle des Konjunktivs, die zusammengehörigen Beispiele aus der Kasuslehre, die verschiedenen Partizipialkonstruktionen u. s. w. Die Einzelfälle werden mit Hülfe des Lehrers geordnet und schließlich in die in der Grammatik enthaltene methodische Form gebracht. Mehrere solcher organisch zusammenhängender Einzelaufgaben werden in gewissen Zeitabschnitten in größere Gruppen zusammengefaßt. Der im Vierteljahre behandelte Stoff wird am Schlusse

in streng deduktiver Form behandelt. In den beiden obersten Klassen wird besonders auf jene sprachlichen Erscheinungen Gewicht gelegt werden müssen, die begrifflich schwer darzustellen sind und deshalb in den grammatischen Lehrbüchern nur in allgemeinen Zügen erörtert werden können. Dahin gehören die Stilistik, die Synonymik und die Phraseologie. Auch hier muß jede Kenntnis aus der selbstthätigen Arbeit der Schüler entstehen: sie sollen nichts fertig vorfinden, sondern alles in eigener Thätigkeit aufsuchen.

Bei einem solchen Unterricht wächst die Kenntnis der abstrakten Grammatik aus der Anschauung und aus der Vertrautheit mit dem lebendigen Sprachstoffe hervor und wandelt sich deshalb in einen festen und stets verfügbaren Besitz. Damit ist aber noch ein weiterer Vorteil verbunden, der im Hinblick auf gewisse Übelstände der bisherigen Praxis nicht gering zu schätzen ist. Dadurch wird nämlich vermieden, die Schüler mit seltneren Spracherscheinungen und toten grammatischen Regeln zu überhäufen. Die dickleibigen Grammatiken von Buttmann und Zumpt, in denen die Eigenarten von Schriftstellern, die der Schule ganz fern stehen, aufgezeichnet waren, haben ihre Rolle glücklicherweise ausgespielt, aber auch die heute gebräuchlichen Lehrbücher sind fast ohne Ausnahme zu reichhaltig an grammatischem Stoff. Denn der Schüler soll nur die Spracherscheinungen der Schriftsteller kennen lernen, die er in die Hände bekommt und auch von diesen nur die allgemein herrschenden, da er seltnere Fälle, sobald sie vorkommen, ohne Mühe den bereits bekannten typischen Fällen unterordnen kann. Von diesem Gesichtspunkte aus müßte z. B. die weitverbreitete Grammatik von Ellendt-Seyffert ziemlich um die Hälfte verkürzt werden.[1]) Die oben (S. 238, 256) erwähnte kleine lateinische Schulgrammatik von Paul Harre enthält etwa die typischen Spracherscheinungen in der wünschenswerten Beschränkung, doch wären auch in ihr in der Liste der Verben § 45 f. zahlreiche Verben noch auszumerzen.[2]) Der Forderung der Beschränkung wird dann völliges Genügen geleistet werden, wenn der schon oft angeregte Gedanke, die mustergültige

[1]) Vergl. den trefflichen Aufsatz von Schiller, Konzentration im lateinischen Unterricht, in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen, 1883, S. 196 f.

[2]) Vergl. die Kritik H. Fritzsches in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1890, S. 730—740.

Prosa Cäsars und Ciceros statistisch auf ihre grammatischen Erscheinungen zu untersuchen, ausgeführt und aus ihr ein für alle Klassen berechnetes Lehrbuch zusammengestellt wird.[1])

Die Darstellung des grammatischen Stoffes soll Einfachheit mit wissenschaftlicher Richtigkeit verbinden. Die grammatische Behandlung soll, soweit das innerhalb der Grenzen des Schulunterrichts möglich ist (vergl. oben S. 172—173), auf die sprachhistorische Erklärung der Formen eingehen. Denn dadurch wird zunächst die Erlernung der Formen ungemein erleichtert, weil die begriffliche Verknüpfung des Sprachstoffes gefördert wird; sodann aber hat der grammatische Unterricht nur in der Zurückführung der Spracherscheinungen auf allgemeine Gesetze eine Gelegenheit, die Schüler im logischen Denken zu üben.[2])

3. Die Aneignung des Wortschatzes. Für sie gelten dieselben Grundsätze, die für die Behandlung der grammatischen Erscheinungen maßgebend sind. Jedes abstrakte, von der Lektüre losgelöste Vokabellernen ist zu verwerfen, weil dabei jede begriffliche Verknüpfung unmöglich ist, und die gelernten Wörter in kürzester Zeit wieder vergessen werden. Daher ist der Gebrauch besonderer Vokabularien, in denen eine große Menge aus dem Zusammenhange des Satzes gerissener Wörter mit Rücksicht auf eine später eintretende Lektüre zusammengestellt sind, in hohem Grade verderblich. Die Aneignung eines möglichst umfangreichen Wortschatzes kann vielmehr nur durch die Lektüre vermittelt werden. Hier sind die wirksamsten psychologischen Hülfen für die Erreichung einer lebendigen Reproduktion unmittelbar gegeben. Wenn ein Lesestück im Anfangsunterricht nach allen sich darbietenden Gesichtspunkten richtig behandelt worden ist, dann sitzen die Wörter infolge der genauen Durcharbeitung so sicher im Gedächtnis fest, daß eine häusliche Wiederholung kaum nötig ist. Der durch die Lektüre gewonnene Wortschatz muß jedoch durch besondere Übungen erweitert und begrifflich vertieft werden. Das geschieht zunächst durch eingehende Behandlung der Wortbildungs-

[1]) Vergl. Max Heynacher: Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im Bellum Gallicum? Berlin, Weidmann, 1881; Derselbe, Wer arbeitet mit an einer Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, welche auf eine Statistik der Sprache der Klassenautoren begründet werden soll? in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1883, S. 660—665.

[2]) In meiner „Schulgrammatik der französischen Sprache", Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1892, habe ich versucht, diese Grundsätze durchzuführen.

lehre. Die Schüler stellen im Anschluß an das Lesestück etymologisch verwandte Wortgruppen zusammen, so z. B. fac-io, fac-ilis, fac-ilitas, fac-inus, fac-ies, fac-etus, fac-tum, fac-tor, fac-tio, fac-ul-tas (facul = facile u. s. w.), oder am-our, am-oureux, aim-er, aim-able, am-a-teur, am-a-bilité u. s. w. Dadurch werden die etymologischen Gruppen miteinander begrifflich verknüpft, die Schüler lernen die Gesetze der Wortbildung kennen und werden dadurch in den Stand gesetzt, auch solche abgeleiteten Wörter richtig zu bilden, die ihnen in der Lektüre nicht vorgekommen sind.[1]) Ebenso wichtig ist es, den am Lesebuch oder am Schriftsteller gewonnenen Wortschatz nach sachlichen Gesichtspunkten zusammenzustellen und die zu solchen Gruppen wie Zeit und Ort, Haus und Hof, Stadt und Land, Krieg und Frieden, Handwerk, Verkehrswesen, Religion, Künste und Wissenschaften u. s. w. gehörigen Ausdrücke in gemeinsamer Betrachtung und, im neusprachlichen Unterricht, in gemeinsamen Gesprächen zu verarbeiten.[2]) Wenn die Aneignung des Wortschatzes in solcher Weise betrieben wird, dann werden die häufigen Klagen über mangelhafte Wortkenntnis, namentlich in den oberen Klassen, ein für alle Mal aufhören.

4. Die mündlichen und schriftlichen Übungen. Einer eingehenden Erörterung bedarf die Frage nach der Ausdehnung der Übersetzungsübungen. Daß die Übersetzungen die Ausbildung im logischen Denken nicht fördern können, daß sie ebensowenig imstande sind, zur Kenntnis und zum fertigen Gebrauche der Muttersprache beizutragen, ist oben (S. 80—191; 203—207) nachgewiesen worden. Es ist daher nur noch zu untersuchen, welchen Wert sie für die Einübung der Spracherscheinungen besitzen.

Die Übersetzung einzelner deutscher Sätze in die fremde Sprache nimmt in der Praxis des Unterrichts noch immer einen breiten Raum ein: durch sie glaubt man am besten die Beherrschung des formalen Sprachstoffes zu erreichen. Die mannigfachen psychologischen und metho-

[1]) Vergl. Max Hecht, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des griechischen, in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1892, S. 337—360; ferner: J. A. Völker, Das etymologische Moment beim französischen Unterricht, im „Pädagogischen Archiv" 1883, S. 545—552.

[2]) Vergl. Mühlefeld, Die Erlernung des französischen und englischen Vokabelschatzes in den Lehrproben und Lehrgängen, 15. Heft (April 1888), S. 62—67; ferner A. Ohlert, Der Unterricht im Französischen, S. 17.

dischen Übelstände, die dieser Art von Übungen untrennbar anhängen, sind so oft und mit so trefflichen Gründen dargelegt worden, daß hier nur auf die einschlägige Litteratur verwiesen werden braucht.[1]) Hier ist nur zu betonen, daß sie gar nicht geeignet sind, die sichere Aneignung der sprachlichen Formen und Regeln zu vermitteln. Wenn der Lehrer die Stunde tüchtig ausnutzt, so können in dieser Stunde auf der Unterstufe etwa 15 bis 20 deutsche Sätze übersetzt, erklärt und wiederholt werden. Es ist also von 40 Schülern im besten Falle in jeder Stunde etwa der Hälfte Gelegenheit gegeben, ihr Können einmal zu erproben. Dadurch kann die nötige Sicherheit in der Kenntnis und Anwendung der Formen nicht erreicht werden. Diese Aufgabe ist nur zu lösen durch immer wiederholte mündliche Übungen, durch eingehende und allseitige Verarbeitung des fremden Sprachstoffes, durch stetes Fragen und Antworten. Wenn in einer Klasse von 40 Schülern bei halbstündiger Übung in stets wechselnder, hin- und herspringender Frage und Antwort, jeder Schüler fünf- bis sechsmal herankommt und wenn solche Übungen im Anfangsunterricht, wo es sich um die Aneignung der Formen handelt, längere Zeit unermüdlich fortgesetzt werden, dann, aber auch nur dann darf man hoffen, die wünschenswerte Sicherheit zu erzeugen.[2]) Das Übersetzen deutscher Einzelsätze ist der schlimmste Feind des Sprachenlernens, weil es eine kostbare Zeit verschwendet, ohne wesentlich zu nützen und dadurch den Fortschritt des Unterrichts ungebührlich verlangsamt. Mündliche Übersetzungen aus dem Deutschen sind für die Aneignung des fremden Sprachstoffes ganz entbehrlich: wer dennoch die Neigung hat sie anzuwenden, sollte wenigstens nur zu zusammenhängenden Stücken greifen und solche Übungen erst dann eintreten lassen, wenn die Schüler zu einer gewissen Beherrschung der Sprache gelangt sind, d. h. auf den oberen Klassen.

[1]) Vergl. Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts; Franke, Die praktische Spracherlernung; Günther, Der Lateinunterricht am Seminar (vergl. oben S. 258); Kühn, Der französische Anfangsunterricht; A. Ohlert, Erörterungen über den französischen Unterricht an höheren Mädchenschulen im Anschluß an die Schulgrammatik der französischen Sprache von K. Ploetz, umgearbeitet von O. Kares und G. Ploetz, in der „Mädchenschule", Zschr. für das gesamte Mädchenschulwesen, hrsg. von K. Hessel und F. Dörr, Band I, S. 48—69; A. Rambeau, in der Rezension über Schäfer, die vermittelnde Methode, Zschr. für neufranzösische Sprache und Litt. 1887 [2], S. 33—36.

[2]) Vergl. A. Ohlert, Der Unterricht im Französischen, S. 12.

Eine ganz andere Stelle im Unterrichtsverfahren nimmt die Verdeutschung ein: sie ist zur Vermittelung des Verständnisses zunächst im Anfangsunterricht unentbehrlich, da das oben (S. 250) geschilderte Verfahren, jedes Verständnis durch die fremde Sprache selbst herbeizuführen, im Massenunterricht schwer durchführbar ist. Die Verdeutschung muß zunächst rein wörtlich sein; erst wenn sie zum völligen Verständnis des Inhaltes geführt hat, wird ihr eine freiere, den deutschen Sprachgesetzen entsprechende Form gegenübergestellt. Diese soll in dem Maße wie der Unterricht fortschreitet, in immer höherem Grade nach kunstgemäßer Vollendung streben.[1]) Denn dadurch wird den Schülern eine treffliche Gelegenheit geboten, die im deutschen Unterricht gewonnene Fertigkeit im Gebrauche ihrer Muttersprache zu bethätigen (vergl. oben S. 213).

Schriftliche Übungen sind zur Aneignung des neu erlernten Sprachstoffes ganz unerläßlich: sie sollen viel häufiger angestellt werden als es gegenwärtig üblich ist und müssen mit den mündlichen Übungen in der Weise Hand in Hand gehen, daß jede im mündlichen Unterricht neu erworbene Kenntnis sofort in einem kurzen schriftlichen Beispiel verwertet wird. Umfangreichere schriftliche Arbeiten sollen nur in größeren Zwischenräumen angefertigt werden und müssen unter steter Anlehnung an die Lektüre sorgfältig vorbereitet werden.[2]) Häusliche Arbeiten und Arbeiten ex tempore wechseln mit einander ab. Die Extemporalien sind ein treffliches Mittel, die Kenntnisse der Schüler zu beurteilen, es muß aber davor gewarnt werden, sie, wie es oft geschieht, als einzigen Maßstab der Leistungen zu betrachten.

Die Sprechübungen sind ein notwendiges Mittel des neusprachlichen Unterrichts, die künftige Beherrschung der Sprache vorzubereiten. Auch beim Unterricht im Lateinischen können sie, sobald sie sich auf kurze Fragen beschränken, für die Verarbeitung des Sprachstoffes gute Dienste leisten.[3])

Die Übungen, die der Sprachunterricht anzuwenden hat, sind im Zusammenhange folgende:

---

[1]) Vergl. Münch, Die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen.

[2]) Unvorbereitete Arbeiten solcher Art führen zu zahllosen Fehlern und schaffen so eine geistige Disposition für das Unrichtige. Außerdem werden die Schüler daran gewöhnt, auch ganz mittelmäßige Arbeiten noch als genügend zu betrachten.

[3]) Vergl. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 408—409.

I. Für alle auf der Schule betriebenen Sprachen.

1) Mündlich:

a. die Einübung der Sprachformen in allen sich darbietenden Verbindungen durch Frage und Antwort,

b. die Verdeutschung,

c. die freie Wiedergabe durchgenommener kürzerer Lesestücke in der fremden Sprache,

d. die Übersetzung zusammenhängender deutscher Stücke in die fremde Sprache (auf den oberen Klassen),

e. die Sprechübung (als methodisches Mittel zur Einübung der Formen).

2) Schriftlich:

a. die Übersetzung in die fremde Sprache als häusliche Arbeit und ex tempore im Anschluß an die Lektüre,

b. die Verdeutschung als häusliche Arbeit und ex tempore,

c. das Formenextemporale (auf den unteren und mittleren Klassen),

d. die Formenanalyse (als häusliche Arbeit).

II. Für die neueren Sprachen.

1) Mündlich:

a. die Inhaltsangabe von in der fremden Sprache vorgelesenen Stücken, erst in der deutschen, dann in der fremden Sprache,

b. die freie Lektüre ohne deutsche Übersetzuug (sie soll auf der obersten Klasse vorherrschen. Durch Zwischenfragen und schriftliche oder mündliche Inhaltsangaben der gelesenen Abschnitte versichert sich der Lehrer, ob und inwieweit das Gelesene verstanden ist),

c. der freie Gebrauch der Sprache von seiten des Lehrers und allmählich und unter gewissen Beschränkungen auch von seiten der Schüler.

2) Schriftlich:

a. das Diktat, zunächst genau nach dem Text, dann mit immer beträchtlicher werdenden Veränderungen, auf der Oberstufe nach Vorlagen, die den Schülern völlig fremd sind. (Das Diktat ist eine schwierige Aufgabe, läßt aber besser als jede andere Übung erkennen, ob der Text wirklich verstanden wird. Wer fähig ist, ein schwierigeres, ihm unbekanntes Stück nach dem Diktat ohne wesentliche Fehler niederzuschreiben, versteht die fremde Sprache vollkommen),

b. die selbständige Anfertigung leichterer Berichte und Erzählungen in Form von Briefen und Abhandlungen.

Die angeführten Übungen sind mannigfacher Art, können aber nicht umgangen werden, sobald die oben (S. 260) aufgestellten Ziele erreicht werden sollen. Zeit genug für sie ist vorhanden, selbst wenn die den klassischen Sprachen zugebilligte Stundenzahl noch weiter verkürzt würde. Allerdings muß dann auf das Zeit raubende und seinen Zweck nicht erfüllende Übersetzen einzelner deutscher Sätze in die fremde Sprache möglichst verzichtet werden.

Schlußwort.

Die vorangehende Untersuchung läßt sich in folgender Betrachtung zusammenfassen:

Die große Ausdehnung des Unterrichts in den klassischen Sprachen, welche der naturgemäße Ausdruck einer früheren Zeit war, läßt sich in der Gegenwart nicht mehr aufrecht erhalten. Das nationale Empfinden wie die ernsten Aufgaben des heutigen Lebens verlangen mit gleicher Entschiedenheit, daß der Unterricht in der höheren Schule die Kulturentwickelung des deutschen Volkes und die moderne geistige Bildung zum Mittelpunkte seiner Aufgaben macht. Das Studium der klassischen Sprachen und Litteraturen hat auf der deutschen Schule nur insoweit Berechtigung, als es zum geschichtlichen Verständnis des heutigen Geisteslebens notwendig ist. Die höhere Schule soll keine klassischen Philologen, sondern deutsche Männer heranbilden, das humanistische Gymnasium muß dem deutschen Gymnasium weichen.

Diese Forderungen erhalten ein um so schwereres Gewicht, als die neuere wissenschaftliche Erkenntnis den Bildungswert, den man dem Studium der klassischen Sprachen seit den Tagen der Humanisten des 18. Jahrhunderts beigelegt hat, nicht anzuerkennen vermag. Der fremdsprachliche Unterricht als solcher ist nicht imstande, die Ausbildung im logischen (wissenschaftlichen) Denken, im sittlichen und ästhetischen Empfinden zu erzeugen und zu fördern, er vermag ebensowenig die Kenntnis der Muttersprache und die Fertigkeit in ihrem Gebrauch herbeizuführen. Solche Ziele sind nur durch einen sorgfältigen und eingehenden Unterricht in der Muttersprache zu erreichen. Erst durch ihn kann der Rohstoff des Wissens, den der Unterricht in allen anderen Fächern herbeischafft, geordnet und zu vollkommenen Begriffen und Ideen verarbeitet werden. Daher muß der deutsche Unterricht mit bedeutend erhöhter Stundenzahl und unter Erweiterung der ihm gegenwärtig übertragenen Aufgaben in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts treten.

Mit dieſer Änderung des Lehrplanes muß ſich verbinden ein durchgreifender Wandel in der Methode. Die abſtrakte Behandlung des Stoffes, die dem Unterricht auf den höheren Schulen als Erbteil einer falſchen Auffaſſung vom Weſen und Zweck der Wiſſenſchaft noch immer anhaftet, muß aufhören und durch eine naturgemäße, den Thatſachen der pſychologiſchen Entwickelung Rechnung tragende Lehrweiſe erſetzt werden. Dieſe Lehrweiſe beruht vor allem darauf, daß das Prinzip der Anſchauung auf breiteſter Grundlage und überall da, wo es ſich um die Erwerbung neuer Vorſtellungen handelt, durchgeführt wird, und daß dem entſprechend jede abſtrakte Erörterung ſtets auf den nach Umfang und Inhalt bekannten und zur klaren Anſchauung gebrachten Unterrichtsſtoff begründet wird.

Dieſen Forderungen gehört die Zukunft, denn ſie beruhen auf pſychologiſchen und ſprachlichen Bedingungen, deren Richtigkeit nicht angezweifelt werden kann. Allerdings wäre es verfrüht, ſchon jetzt eine Umgeſtaltung unſerer ſämtlichen höheren Schulen auf den hier angegebenen Grundlagen durchzuführen. Denn einmal iſt die Methode des deutſchen Unterrichts noch zu wenig nach den beſprochenen Geſichtspunkten durchgearbeitet, und ſodann fehlt es noch an der genügenden Zahl von Lehrern, die den Aufgaben der pſychologiſchen Unterrichtsweiſe volles Verſtändnis entgegenbringen. Aber ſchon lenkt, dem ſchärferen Blick unverkennbar, die Entwickelung unſeres höheren Unterrichtsweſens in die neuen Bahnen ein.[1]) Der pädagogiſchen Arbeit der Gegenwart fällt es zu, die notwendige Umgeſtaltung nach Ziel und Methode allſeitig vorzubereiten.

[1]) Die Unterrichtsverwaltung ſollte dieſer Vorbereitung dadurch entgegenkommen, daß ſie, nach Art der Frankfurter Anſtalten, eine größere Anzahl von Verſuchsſchulen gründet und an dieſe Lehrer beruft, welche die nötigen Kenntniſſe und das nötige Verſtändnis für dieſe neue Art des Unterrichts beſitzen. Die Frankfurter Lehrpläne könnten beibehalten werden mit der Änderung, daß das Deutſche bis auf die oben (S. 227) verlangte Stundenzahl verſtärkt und die Zahl der Unterrichtsſtunden im Lateiniſchen und Griechiſchen dementſprechend verringert wird. Trotz dieſer Beſchränkung würden die Ziele des Unterrichts in den klaſſiſchen Sprachen bei Anwendung einer naturgemäßen Methode erreicht werden können. Durch die pädagogiſche Arbeit ſolcher Verſuchsanſtalten wird die Möglichkeit gewonnen, die Forderungen der Theorie praktiſch zu erproben und ihre Einführung in alle übrigen Schulen vorzubereiten.

Stoffverzeichnis.

(Die Zahlen bedeuten die Seiten.)

Abschwächung des Lautbestandes 50—51, 54 f.
Abstrakte Begriffe in grammatischen Lehrbüchern 254.
Abstrakte Vorstellungen 148—149; ihre Behandlung im Unterricht 153—154, 227.
Abstraktionsfähigkeit, fehlt dem Kinde 147.
Ästhetische Betrachtung der Sprachen 77—84.
Ästhetische Vorstellungen, durch Sprachunterricht erzeugt 166—167.
Akroamatische Lehrweise 151.
Allgemeine Bildung 216—217.
Allgemeine Grammatik 39 f., 47, 199.
Allgemeinvorstellungen, Allgemeinbegriffe 56, 131, 154.
Altdeutsche Sprache und Litteratur ein selbständiger Zweig des deutschen Unterrichts 221—223; Kampf um die Aufnahme in den Lehrplan 223—224.
Anakoluthie im Gedankenverlauf 104.
Analogie im sprachlichen Leben 51 f.; wirkt ausgleichend 53—54; wirkt schöpferisch 54.
Analyse der Fehler in fremdsprachlichen Arbeiten 252—253.
Analyse des kindlichen Gedankenkreises 127 f.
Analytische Sprachbildung 62—84, 185.
Anaphora 80.
Apperzeption 5—6, 22, 29, 47, 128, 129, 137—139, 144, 149, 155, 156, 182.
Artikel, unrichtige Bezeichnung 237.
Artikulation 95, 98.
Artikulationsbasis s. Indifferenzlage.
Assoziation 29, 136, 147, 183.
Attraktion des Relativs 179.
Aufsatz, deutscher 240, 249.
Aussprache 93—97; ihre Verbindung mit dem Vorstellungsleben 97—99, 102, 228.
Ausspracheunterricht in der Muttersprache 227—233; im Lateinischen 266; in den neueren Sprachen 266—269.

Bedeutung der Wörter erweitert 55—56, 71—72, 247; verengert 56, 247; entgegengesetzte Bedeutung 247.
Bedeutungsentwickelung 246—247.
Begriff 34—36; psychologischer 34—35; logischer 35—36; sprachlicher 119—126; das Verständnis der sprachlichen Begriffe soll durch Übersetzen gefördert werden 203—209; Behandlung der spr. Begr. im deutschen Unterricht 242—249.
Begriffswelt, Verständnis der kindlichen 8.
Beschränktheit des Einzelnen in der Kenntnis seiner Muttersprache 59—60.
Beschränkung des Unterrichtsstoffes 139—144; des grammatischen Stoffes in Lehrbüchern 276—277.
Bestimmungsfragen s. Ergänzungsfragen.
Bewußtseinsinhalt der kindlichen Sprache 105 f.
Bühnensprache 93.

Charakter 18—19; Bildung des Ch. 133 f., 228.
Chiasmus 80.

Definitionen auf den unteren Klassen zu vermeiden 154, 195, 207; auf den oberen Klassen für die Ausbildung im logischen Denken wichtig 195; Fehler beim Definieren 195; ungenügende Definition beim Übersetzen 205—207.
Deklamation 232.
Deutsche Grammatik ein selbständiger Zweig des Unterrichts 201; ihre Behandlung im Unterricht 233—242.
Deutsche Klassiker 218.
Deutsche Sprache geschädigt durch die Einwirkung fremder Sprachen 209—213.
Deutscher Unterricht s. Muttersprache.
Diktat im neusprachlichen Unterricht 282.
Disparate Vorstellungen 136.

Ehre, der Begriff der Ehre als Beispiel für die Behandlung der Begriffe im Unterricht 206—209.
Einbildungskraft, eine Eigenschaft wissenschaftlichen Denkens 169.
Einfluß fremder Sprachen auf die Muttersprache 59.
Einheitsschule 261.
Einseitige Beziehung des Wortes zur Vorstellung 43, 86.
Einübung geistiger Vorgänge 6.
Enallage s. Vertauschung.
Enge des Bewußtseins 135, 136.
Englische Sprache, ihre Vorzüge 74—75, 82, 261.
Entscheidungsfragen 193.
Entstehung der Sprache 42—45.
Epitheta 83.
Erfahrung 4—5; ihr bedingter Wert 5—6.
Ergänzungsfragen 193.
Erotematische Methode 151; ihr Wert für die Ausbildung im logischen Denken 192—194.
Ersatz der Begriffe beim Übersetzen 187.
Ethik, ihr enger Zusammenhang mit der Pädagogik 14.
Ethische Vorstellungen 14—15; durch Sprachunterricht erzeugt 163—165.
Etymologie wichtig beim Vokabellernen 278.

Fabeln im fremdsprachlichen Anfangsunterricht 272.
Fachlehrersystem 10, 141.
Fehlerstatistik 252.
Fehlschlüsse 196.
Formale Bildung 23, 161—162; soll durch Sprachunterricht erzeugt werden 163 f.; besonders durch lateinischen Unterricht 172.
Formenanalyse 281.
Formenextemporale 281.
Frage s. erotematische Methode.
Fragesatz 192—193.
Fragewörter, deutsche 193—194.
Frei wirkende Kausalitäten 30—31.
Freier Vortrag im deutschen Unterricht 232.
Fremde Sprachen, werden erlernt durch Nachahmung 250, 265; durch Vergleichung 250—251, 265.
Fremdsprachlicher Unterricht 258—282; Methode des fr. U. 264—282; bildet das allgemeine Sprachbewußtsein aus 235; soll erst beginnen, wenn in der Kenntnis der Muttersprache genügende Sicherheit erreicht ist 215, 236—237, 256—257; soll ethische und ästhetische Vorstellungen erzeugen 163—167, 258; soll das logische Denken fördern 163, 167—191; soll die Ausbildung in der Muttersprache fördern 197—209, 212, 249.
Fremdwörter 244—245.

Gedächtnis 135; mechanisch und judiziös 137; Vorzug des judiziösen 155.
Gemeinsprache s. Sprache.
Genetische Betrachtungsweise 1.
Geschlecht 237—238.
Gesetz der Zweigliederung 44.
Gesetze der mechanischen geistigen Entwickelung 28—30; des psychologischen und des logischen Denkens 31—32; der Gleichzeitigkeit und Gleichartigkeit 136.
Grammatische Kategorien, ihr Ursprung 29, 44—46; im deutschen Unterricht 235—238; Grenzen des menschlichen

Wissens 1; Gr. zwischen Psychologie und Logik 22, 27—39.
Grenzgebiete des seelischen Lebens 12—13.
Griechischer Unterricht, soll ästhetische Vorstellungen erzeugen 163.
Griechisches Verbum 79.
Grundlagen des Sprachunterrichts 21, 26—157.

Hebräisch 261.
Heliand 223.
Hildebrandslied 223.
Historisches Sprachstudium 240—242.
Hülfszeitwörter im Deutschen 200, 237.

Ideen 131, 154.
Identität des Mittelbegriffs beim logischen Schließen 191, 194.
Imperfekt, falsche Bezeichnung für das deutsche Praeteritum 200, 237.
Indifferenzlage des Sprechmechanismus 48; bei der Methode des neusprachlichen Unterrichts zu beachten 269.
Innere Sprachform 47, 65, 204, 209; vergl. 58—59.
Interesse 134, 234; im Verhältnis zum Unterricht 146—149; beim Kinde 148; für Grammatik nicht vorhanden 252.

Keuschheit des Wortes 123.
Kindersprache 49, 97, 104—105; Notwendigkeit sie zu beobachten 92.
Klassenlehrersystem 10, 141.
Klassifikation, ihre Wichtigkeit für die Ausbildung im logischen Denken 195.
Kombinatorische Thätigkett der Seele 52.
Konjunktionen 117.
Konkrete Vorstellungen, ihre Behandlung im Unterricht 152—153.
Konträre Vorstellungen 136.
Konzentration 139, 144—146, 220.
Kopula 45, 200, 237.
Kopulatives Verhältnis zweier Vorstellungen 115.

Lateinischer Unterricht soll die Fähigkeit zu wissenschaftlichen Arbeiten erzeugen 163, 170; soll die Kenntnis der Muttersprache fördern 198—209; 249.
Lateinisch sprechen und schreiben 259.
Lautbildung im deutschen Unterricht 230—231.
Lautwandel 48—50, 69, 241.
Lehnwörter 59, 210, 245.
Lektüre steht im Mittelpunkt des Unterrichts 235, 269—272; auf der Unterstufe mit der Grammatik verschmolzen.
Logik, ihr Verhältnis zur Psychologie 27—39, 117.
Logisches Denken, seine Merkmale 31—32, 171, 190; langsam sich entwickelnd 147; durch fremdsprachlichen Unterricht im allgemeinen nicht zu erzeugen 170 f., 180, 215; seine Ausbildung im Unterricht 191—196.
Logischer Widersinn bei den Aufstellungen der abstrakten Grammatik 178—179.

Mathematischer Unterricht 145.
Memorierkraft 137; 142—143.
Metapher 57—58; 83.
Methode, wissenschaftliche 10—14, 284; falsche Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und elementarer M. 156.
Metonymie 57.
Mittelhochdeutsch, sein Studium nötig zum Verständnis der heutigen Sprache 165, 221—223, 241—242; fördert das geschichtliche Denken 241; Beginn des Unterrichts im Mittelhochdeutschen 242.
Möglichkeit einer allgemein gültigen Pädagogik 10—16.
Mundart, ihre Stellung im deutschen Unterricht 227—228.
Mündliche Übungen im fremdsprachlichen Unterricht 278—279, 281.
Muttersprache steht im Mittelpunkt des Unterrichts 86, 211, 215; mangelhafte Kenntnis der Muttersprache bei Kindern und sprachlich nicht gebildeten Erwachsenen 85—132, 214, 249, 251; der Unterricht in der Muttersprache 214—249, 259; Erweiterung der Lehraufgaben 217—224; Vermehrung der

Lehrstunden 224—227, muß zu den übrigen Fächern in nahe Beziehung treten 217; ihr propädeutischer Wert für das Studium fremder Sprachen 249—258.

Nationales Empfinden, dadurch bedingte Forderung 17—18, 224, 225.
Neubildungen, sprachliche 51—52.
Neuere Sprachen, Unterrichtsziele 260.
Neutrum 238.
Nibelungenlied 218, 222, 224.
Niederdeutsch 228.
Notwendigkeit einer allgemeingültigen Pädagogik 4—10.

Objektivität beim wissenschaftlichen Arbeiten 169.
Onomatik 128.
Optimismus der Sprache 247.

Passiv 113—115.
Pessimismus der Sprache 247.
Philosophische Sprachauffassung 39—40.
Phonetische Bildung des Lehrers 228—229.
Phonetik, ihre Stellung im neusprachlichen Unterricht 268—269.
Physiologische Vorgänge als Grundlage der psychologischen 11—12.
Prädikatives Verhältnis zweier Vorstellungen 116.
Psychologie als Wissenschaft 11—13.
Psychologische Grundlagen des Unterrichts 132—157.

R, Geschichte des r-Lautes 49—50.
Rangordnung im fremdsprachlichen Unterricht 262—264.
Redeteile 237.
Reichtum der Sprachformen, für den Zweck der Mitteilung gleichgültig 73.
Religiöse Grundlage der Erziehung 18—19.
Renaissance, ihr schädlicher Einfluß auf das deutsche Volkstum 210.
Reproduktion 22, 135—139, 143, 155—156; ihre Verwendung im Unterricht 149 f.; beim Übersetzen 182, 186, 189.
Rhythmus 232.
Romanische Sprachen 64, 210.

Schluß, psychologischer u. logischer 37—38.
Schriftliche Übungen im Deutschen 239—240; in den fremden Sprachen 281—282.
Schwanken im deutschen Sprachgebrauch 202—203, 239.
Seele 27 f.; ihre absolute Einheit 30—31, 134.
Selbstthätigkeit der Schüler 150.
Seminarien, pädagogische 86, 141.
Sprache, ihr Verhältnis zur Psychologie und zur Logik 22, 39—62; unbewußt entstehend 45—46, 99; ihre Entwickelung 40 f.; ihr Zweck 72—73; Wertschätzung der Sprachen 62—84; behauptete Überlegenheit der klassischen Sprachen 62—64; Gemeinsprache und Umgangssprache 93 f.; 198.
Sprachhistorische Behandlung, ihre Beschränktheit im Unterricht 172—173; sprachhistorische Erklärung der Formen 263—264.
Sprachreinheit, Sprachrichtigkeit, Sprachschönheit, die Ziele des deutschen Unterrichts 216.
Sprechen im Latein 259; in den neueren Sprachen 260.
Spruchweisheit im deutschen Unterricht 223.
Stilistik im deutschen Unterricht 240; im fremdsprachlichen 276.
Stottern, seine Entstehung 97; seine Bekämpfung 231.
Studium des kindlichen Verständnisses 90.
Stufen der Sprachentwickelung 67.
Subsumtionsschlüsse 38, 182—183, 186, 189.
Synekdoche 57.
Synonyma 248.
Synthetische Sprachbildung 62—84, 185.
Systematische Grammatik, ihre Schwächen 174—180.

Terminologie, unrichtige grammatische 113, 237.
Trugschlüsse 196.

Überbürdung 9, 139—140.
Überfruchtung (Hypertrophie) der Sprachformen 78.
Übersetzen sprachlicher Begriffe 186—187; Stellung im Unterricht 278—279.
Übersetzungsübungen sollen logisch bilden 172, 180—191; sollen die Ausbildung in der Muttersprache fördern 201—207; ihr schädlicher Einfluß 209—213.
Umgangssprache s. Sprache.
Unbewußtes Lernen 250, 265.
Unorganische Sprachbildungen 66.
Unpersönliche Verben 238.
Unterricht, seine Beziehung auf die geistigen Bedürfnisse der Gegenwart 20; Zweck des U. 21; erziehender U. 134; sein Verhältnis zum Interesse 146—149; muß langsam fortschreiten 144; ist nur auf die Erzeugung von Vorstellungen angewiesen 135, 149.
Unterricht zwischen Laut und Schrift 229—230, 269.
Urteil, psychologisches und logisches 36—37, 116.

Verbalismus 129, 204.
Verdeutschung 180, 185, 197 f.; soll die Kenntnis in der Muttersprache fördern 198, 201—223; ihr Zweck 213; ihre Stellung im Unterricht 280.
Verdunkelung der Vorstellungen 135.
Vergessen älterer Gebrauchsweisen 53.
Vergleichung der verschiedenen Wissensgebiete 1. V. beim Übersetzen soll logisches Denken ausbilden 180 f.; soll die Kenntnis der Muttersprache fördern 203—207.
Verschiedenheit der geistigen Auffassung 87—88.
Verständnis des gesprochenen Wortes 87; des einfachen Satzes bei Kindern 105—115.
Vertauschung der Wortarten (Enallage) 82; V. der Begriffe beim Übersetzen 187.
Vieldeutigkeit des Wortes 7—8.
Vokabularien nicht zuzulassen 277.
Volkslatein 70.
Volkslied im deutschen Unterricht 223.
Volksschule, ihre Methode 151.
Vorstellungen von Raum und Zeit 108—111.
Vorstufen des logischen Denkens 34.

Wahlfragen s. Entscheidungsfragen.
Wahrheitsliebe, eine Eigenschaft wissenschaftlichen Denkens 169.
Wille, seine Bedeutung für die Apperzeption 6; für Aneignung einer fehlerfreien Aussprache 98.
Wissenschaftliche Arbeit, Erfordernisse dazu 169—170; falsche Auffassung der w. A. 168.
Wissenschaftliches Denken 163—170 (vergl. logisches Denken).
Wissenschaftliche Begriffe 35; im Unterricht 220.
Wortbegriff 7.
Wortbildung im deutschen Unterricht 241—242.
Wortschatz, seine Aneignung im fremdsprachlichen Unterricht 277—278.
Wortsippen, ihre ästhetische Bedeutung 81.

Zahl der deutschen und der fremdsprachlichen Stunden 211, 226—227.
Ziel der Erziehung 14—16; des deutschen Unterrichts 216; des fremdsprachlichen Unterrichts 260.
Zwischenform beim Übersetzen 183, 212.

Namenverzeichnis.

Ariſtoteles 33, 39, 113, 143.
Arnim 223.
Arnoldt, J. F. J. 224.

Bamberg 175.
Bardt 212.
Bartholomäi 127.
Bauer, Fr. 239, 241.
Becker, K. F. 40.
Behrens, D. 269.
Benecke, A. 66.
Beowulf 84.
Bernhardi 40.
Beyer, Fr. 48, 268.
Bierbaum, J. 267, 279.
Brentano 223.
Bret Harte 210.
Breymann, H., 267, 268.
Brinkmann, F. 58.
Bruggmann 40.
Buttmann 276.

Cäſar 277.
Campe 121.
Cauer, P. 140, 170.
Chamiſſo 243.
Cicero 166, 188.
Curtius, E. 220.
Curtius, G. 40.

Dach, Simon 121.
Darmſteter, A. 55, 133.
Darwin 137.
Decker, G. 227.
Deinhardt 220.
Delbrück, B. 40, 54, 177.
Descartes 196.
Deutſchbein 267.
Dieſterweg 151.
Dilthey 4.
Dörpfeld, F. W. 31, 35, 132, 155.
Drobiſch, M. W. 195, 196.
Du Bois-Reymond, E. 1, 12.
Duden, K. 239, 241.

Ellendt 256, 276.
Erdmann, O. 220, 236.

Faulmann, K. 210.
Fauth, Fr. 132.
Fiſchart 223.
Fiſcher, K. 220.
Fortlage 220.
Franke, C. 175.
Franke, F. 48, 250, 267, 279.
Freytag, G. 220.
Frick, O. 261.
Fritzſche 276.

Gatſchet, Albert 78.
Gaedeke, K. 223.
Gedike 200.
Gehring, A. 143.
Gelbe, Th. 113.
Georges 255.
Gervinus 220.
Gieſebrecht 220.
Goethe 121, 162. 197, 218.
Görth, A. 130, 192, 194.
Goßler 16.
Grabs 91.
Gregorovius, F. 220.
Grimm, J. 19, 74, 75, 220, 223, 235.
Günther, V. H. 258, 279.

Häußer 220.
Hans Sachs 223.
Harre, P. 238, 256, 276.
Hartmann, B. 127, 133, 134.
Hatzfeld, A. 55.
Hecht, M. 278.
Hegel 39, 221.
Heinroth 121.
Herbart 3, 15, 132.
Herder 124, 209.
Heroſtratus 208.
Hermann 174.
Hettner 220.
Heynacher, M. 277.
Heyſe 66.
Hildebrand, R. 121, 122, 125, 133, 216, 221, 223, 224, 228, 229, 231, 242, 244, 245, 248, 254.
Hoffmann, H. 229.
Homer 84, 209.
Horaz 221.
Hornemann, F. 144, 154, 261.
Hübſchmann 177.
Humboldt, A. von 219, 220.
Humboldt, W. von 11, 40.

Immermann 209.

Jäger, O. 3, 86, 163, 170.
Jahn 121.
Janßen 169.
Jhering 220.
Jolly 174.

Kant 196, 219, 220.
Kares, O. 15.
Keber, A. 49, 83.
Kern, Fr. 113, 115, 200, 236, 237, 255.
Kern, H. 15.
Kerry, B. 225.
Klopstock 121.
Kopernikus 6, 137.
Krüger 40.
Kühn, K. 267, 279.
Kußmaul, A. 99.
Kutzen 217.

Laas, E. 216, 225.
Lange, K. 6, 127, 133, 137.
Lattmann, J. 10, 75, 262, 272.
Lazarus, M. 36, 125, 132, 209, 220.
Lehmann, R. 216, 223, 224, 232, 240, 249.
Lessing 121.
Liebig, J. von 170, 220.
Lindner 134.
Lorenz, O. 219.
Lotze, 2, 56, 219, 220.
Luther 121, 137, 223.
Lyon, O. 113, 216, 227, 235, 240, 248.

Madwig 40, 74.
Mager 128, 129.
Mark Twain 210.
Martin, E. 211, 242.
Matthias, A. 220.
Mayer, J. R. 6.
Mieck 49.
Moeller, H. 267, 268.
Möser 220.
Moltke 220.
Mommsen 220.
Mühlefeld 278.
Müllenhoff, K. 242.
Müller, Max 56, 65, 67.
Münch, W. 93, 162, 196, 212, 216, 228, 231, 232, 249, 280.
Muff, Chr. 86.

Nägelsbach 82, 83.
Neudecker, G. 180, 184.
Newton 137.
Niebuhr 220.

Ohlert, A. 31, 38, 83, 129, 146, 164, 173, 183, 196, 211, 212, 221, 245, 246, 260, 267, 268, 269, 278, 279.
Oppert, G. 65.
Ostendorf 262.
Ovid 221.

Paul, H. 11, 40, 52, 87 100, 119, 133.
Paulsen, Fr. 68, 220, 259.
Paulus 137.
Peschel 220.
Planck, H. 179, 190, 203. 204, 205.
Plato 196, 221.
Ploetz, G. 279.
Ploetz, K. 279.
Pott, A. F. 79.
Preyer, W. 91, 111.

Quiehl, K. 267.

Rambeau, A. 268, 279.
Ranke, J. 12.
Ranke, L. von 220.
Ratich 10.
Raumer 9.
Rein 4.
Reinstein, A. 192, 194.
Reisacker, A. J. 140, 271.
Richter, A. 145, 248.
Riehl 220.
Roßmäßler 217.

Sachse 247.
Sallwürk 211, 226.
Sanders, D. 239, 248.
Savigny 220.
Schaefer 279.
Schauffler, Th. 223.
Schelling 221.
Scherer, W. 19, 220.
Schiller, Fr. von 209.
Schiller, H. 141, 192, 211, 216, 232, 233, 240, 245, 249, 266, 270, 272.
Scholle, Fr. 66.
Schroer, A. 268.
Schultze, Fr. 132.
Schulze, C. 248.
Schwan, E. 70.
Seelmann 266.
Seyffert, M. 175, 256, 276.
Shakespeare 208.
Sigismund, B. 127.
Skwarzow 86.
Spencer, Herbert 132.
Steinthal 6, 40, 47, 65, 66, 133, 257.
Stoy 127.
Strauß, D. Fr. 220.
Strümpell, L. 29, 88, 91, 99, 106, 107, 113, 132.
Studer, B. 36.
Sweet, H. 268.
Sybel 1.

Tacitus 209.
Thibaut 255.
Thiersch, Fr. 140, 224.
Thomas, A. 55.
Tittmann 223.
Trautmann 49.
Treitschke 220.
Tschudi 217.

Uhland 223.

Varro 113.
Vergil 206, 221.
Vietor, W. 48, 268, 269.
Vieweger, L. 69, 74, 77.
Vilmar 220.
Völcker, G. 261, 262, 263, 278.
Vogel, O. 224.
Vogt, Th. 129.

Wackernagel, W. 210, 211, 220, 245.
Wäſchke 240.
Wagner, E. 132.
Walther von der Vogelweide 218, 222.
Weber, H. 242.
Weißenfels, O. 160.
Wendt 174, 262.
Wieland 121.
Wieſe 9.
Willmann, O. 234.
Wilmanns 237.
Wittſtock, A. 248.
Wolf, Fr. A. 64, 82, 211, 224.
Wolff, Chr. 168.
Wundt, W. 2, 31, 42, 44, 132, 133.

Zeller 220.
Ziegler 86.
Ziemer, H. 53, 54.
Zinzendorf 137.
Zumpt 276.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Im April 1892 erschien:

Ein neues Unterrichtswerk
der
französischen Sprache
von
Arnold Ohlert,
Oberlehrer,

umfassend:

Schulgrammatik der französischen Sprache.
Preis 1 ℳ 20 ₰. Eleg. in Gzl. geb. 1 ℳ 60 ₰.

Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache
für die Unterstufe.
Preis 60 ₰. Eleg. in Gzl. geb. 1 ℳ

Französisches Lesebuch
für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten.
Preis 1 ℳ 60 ₰. Eleg. in Gzl. geb. 2 ℳ

Der Unterricht im Französischen.
Eine Darstellung des Lehrganges.
Preis 40 ₰.

Das Ohlertsche Unterrichtswerk ist für alle höheren Schulen und Privat-Institute berechnet und stimmt mit den durch die neuen Lehrpläne vertretenen Grundsätzen überein.

Den Herren Direktoren und Fachlehrern, welche das Ohlertsche Unterrichtswerk kennen lernen möchten, bin ich gern bereit, auf gefl. Verlangen

ein Freiexemplar postfrei

zu übersenden.

Hannover. **Carl Meyer (Gustav Prior).**

Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

Die Lehre vom französischen Verb.

Ein Hilfsbuch für die systematische Behandlung der Verbalflexion

auf

der Mittelstufe

von

Arnold Ohlert, Oberlehrer.

Preis brosch. 50 ₰, kart. 70 ₰.

Die Behandlung der Verbalflexion

im

französischen Unterricht.

Eine Begleitschrift zur „**Lehre vom französischen Verb**“

von

Arnold Ohlert, Oberlehrer.

Preis 60 ₰.

Neuphilolog. Centralblatt. In dem ersten Teil der Begleitschrift legt der Verf. seine Stellung dar gegen die historische Grammatik und Breymann-Willenberg einerseits, die Lautphysiologie und Vietor-Kühn andererseits. Er verweist von der Schule altfranzösische und vulgärlateinische Formen, gestattet in beschränktem Maße Berücksichtigung des klassischen Latein an den Anstalten, welche diese Sprache lehren, und fordert mit Entschiedenheit im Interesse der formalen Bildung Gründung der Lehre von der Verbalflexion auf die einfachen, klaren Lautgesetze, welche die gesamte Sprache durchdringen: das Betonungsgesetz (Einfluß des Worttons auf Quantität und Qualität der Vokale), das Verstummungsgesetz (Verstummen der Konsonanten am Wortende und vor Konsonanten im Wortinnern), das Lautvermittelungsgesetz (Beispiel: Einschiebung des d in viendrai). Der zweite Teil der Schrift giebt neben allgemeineren Betrachtungen einige Andeutungen über die Eingliederung der so behandelten Lehre vom Verb in den Lehrgang.

Den Hauptinhalt der „Lehre vom Verb“ bilden drei Tabellen; zwei, welche die Einwirkung des Betonungsgesetzes und des Verstummungsgesetzes auf den Verbalstamm veranschaulichen, und eine hauptsächlich an Lücking angeschlossene Übersicht über die Verba erstarrter Bildung, eingeleitet durch eine Erörterung über die Bildung der Perfekta, Partizipien und Futura. Die vorausgehende Einleitung enthält Erklärung technischer Vorbegriffe, Erläuterung der verwandten Lautschrift; Darlegung der drei oben genannten Lautgesetze; als Anhang folgen Paradigmen (donner, commencer, finir, avoir, être).

Es hat wohl selbstverständlich noch kein Neuphilologe — gleichviel ob Reformer oder nicht — die französische Verbalflexion im Unterricht behandelt, ohne den Schülern mehr oder minder deutlich die Gesetzmäßigkeit der vokalischen und konsonantischen Veränderungen des Verbalstammes zum Bewußtsein zu bringen; dieselbe konsequent und vollständig dargelegt zu haben ist das Verdienst der hier besprochenen Schrift.

Die am Schluß des Kursus vorgenommene repetierende Zusammenstellung der besprochenen Erscheinungen, welche erfahrungsgemäß den Schüler in hohem Grade fesselt und die sichere Kenntnis der Formen außerordentlich fördert, empfehlen wir angelegentlich.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.